



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LITERATURA E INFÂNCIA:
*“para onde vão os sonhos quando a gente sonha?
Vão para o mundo dos sonhos”*

Rosana de Carvalho Thimoteo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro

Dezembro 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LITERATURA E INFÂNCIA:

*“para onde vão os sonhos quando a gente sonha?
Vão para o mundo dos sonhos”*

Rosana de Carvalho Thimoteo

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Rio de Janeiro

Dezembro 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LITERATURA E INFÂNCIA:

Para onde vão os sonhos quando a gente sonha?

Vão para o mundo dos sonhos

Rosana de Carvalho Thimoteo

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Marta Lima de Souza

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Milone de Freitas Travassos

Prof.^a Dr.^a Patrícia Raquel Baroni

Rio de Janeiro

Dezembro 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 10 dias do mês de dezembro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Literatura e infância: “para onde vão os sonhos quando a gente sonha? Vão para o mundo dos sonhos”**, de autoria do(a) graduando(a) **Rosana de Carvalho Thimoteo**, DRE 114159171, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras doutoras: Sonia Maria Milone de Freitas Travassos, Patrícia Raquel Baroni e Marta Lima de Souza, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 19h05, a sessão foi aberta, convidando-se à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia **aprovada** com a nota **10,0 (dez)**. A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 21h. E, para constar, eu, Marta Lima de Souza, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todos os membros da Banca e o/a candidato(a).

Marta Lima de Souza – orientadora

Sonia Maria Milone de Freitas Travassos – avaliadora

Patrícia Raquel Baroni – avaliadora

Rosana de Carvalho Thimoteo – candidata

Marta Lima de Souza – SIAPE 1730531

Presidente da banca

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho com todo o meu amor aos meus pais
AYRTON e FLORIPES PEREIRA.**

**Não cabe em uma dedicatória, nem no meu peito, a
gratidão que tenho por vocês.**

Tem muito mais bicho de barriga vazia que bicho de barriga cheia. Não se esqueça dessa injustiça na hora de escolher sua profissão (BOJUNGA, 2011, p. 92).

AGRADECIMENTOS

O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. E então, só então, que estarás no país das maravilhas Chapeleiro Louco (Lewis Carroll, 2019)

Lembro-me nitidamente de como me senti ao ser aprovada como estudante de uma universidade federal e do orgulho que senti ao subir a rampa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – porque, primeiramente, eu fui aprovada para lá por conta da minha nota. Não subi aquela rampa sozinha, subia eu e toda minha família, principalmente os meus pais que não tiveram a mesma oportunidade. Logo em seguida, consegui a vaga que desejava como primeira opção na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e fiquei radiante. Junto comigo, que sou a primeira na minha família a ingressar e concluir a graduação, se formam também meus pais, minha irmã **Adriana** e meu irmão **Giovanni** (in memoriam). De modo que sou imensamente grata a Deus por esta oportunidade e ao esforço dos meus pais.

Ao **papai** pela voz e colo ao me embalsamaram e à **mamãe** pelas leituras na hora de dormir, pelas brincadeiras pela casa, correndo atrás de mim e dos meus irmãos, hoje mais do que nunca sei o quanto esses gestos fizeram toda diferença na minha vida. À minha irmã **Adriana** pela torcida ímpar.

Ao meu marido **Ricardo Thimoteo**, que esteve presente como porto seguro, e à minha filhota **Giovanna Thimoteo**, a minha maior inspiração. E às minhas enteadas **Thaís** e **Luiza** pelo apoio, pela torcida, pelas trocas, pelas conversas, deixo todo o meu carinho.

Aos meus dindos, **Julio e Celina** (in memoriam), meus primos irmãos **Doralice, Celina, Julio, Nívea e Charles** e aos meus tios **Celso, Célio, Cenira, Adenir e Nelice** por povoarem minha infância e terem feito dela um lugar de memória afetiva deliciosa. Agradeço a toda **minha família**, por acreditar e sonhar comigo, por estar sempre por perto e me encorajar nos momentos que esmorecia pelo cansaço.

À minha orientadora **Marta Souza** pela presença generosa e, acima de tudo, afetuosa, sempre disponível, me ajudando a pôr os pés na terra quando eu viajava demais, lááá para o “mundo dos sonhos”, além de revigorar as minhas ideias com novos sopros. Colaborou para que eu encontrasse minha própria voz e a materialização do nosso sonho,

repito nosso: meu e da minha família. Deixo aqui mais que o meu muito obrigada, deixo minha profunda admiração pela profissional e pela mulher que é. Eu acredito em fadas! Acredito! Acredito!

À **Casa Monte Alegre**, nas pessoas da **Nena** e da **Cris**, as “responsáveis” por eu ter voltado para Educação ao proporcionarem uma infância linda e maravilhosa para minha filha, com muito afeto e poesia. Vou levar vocês comigo para o resto da vida.

À **Adriana Balthazar** e **Bruna Alves** por todos os motivos que só elas sabem, a esta última devo ainda as tardes e madrugadas a base de muita Coca-Cola sem vodka.

À **Marilac** pelo incentivo em inscrever-me no ENEM, quando nem eu mesma acreditava em mim e nem nessa possibilidade.

À **Leda Fraguito** pelo acompanhar de toda minha trajetória como estudante e se “tornar eternamente responsável por aquilo que cativou”.

Aos meus colegas mais próximos que a faculdade me deu: a minha maior parceira **Tânia Amorim**, em que nos momentos de instabilidade dizia: “vamos lá, estamos juntas, uma escora a outra”. E **Ives Rodolfo** por sua postura de estudante e suas colocações e contribuições em aula, sempre politizado, sempre sucinto e direto, de uma objetividade magnífica, admirável (invejável eu brincava).

À **Nete** que cuidou e fez companhia para minha filha, que me deu colo quando chegava cansada da faculdade às dez da noite, que me abraçava com um “falta pouco” quando eu desabava de chorar de cansaço.

Aos meus padrinhos de casamento **Jorge** e **Eliane** pelo incentivo e companhia.

Ao casal **Denise** - irmã que a vida me deu - e **Marcelo** pela acolhida minha e da minha filha nos dias que mais precisei, sempre na companhia da minha doce **Tainara**.

À **Daiane Xavier**, **Renata Paula** e **Patrícia Fortuna** por me receberem como estagiária de um modo acolhedor, pessoas lindas que me ensinaram muito, cada uma a seu modo.

E a **todas as crianças** que também me ensinaram muito neste período.

À **Sônia Travassos**, parceira de trabalho e de estudos, minha eterna professora e que compõe minha banca.

À **Patrícia Baroni** por ter aceito participar da minha banca com alegria e afeto, que este seja o primeiro de muitos outros encontros.

A **todos os meus professores** da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de toda minha trajetória de estudante.

Não cheguei tão longe sozinha, cheguei rodeada por vocês que me fazem sorrir o coração, cada um no seu mínimo gesto. A todos vocês que me ajudaram a caminhar até aqui: a minha eterna gratidão pela companhia de vocês e o meu muuuuuito obrigada!!!

Se quer ir rápido, vá sozinho.
Se quer ir longe, vá acompanhado.
(Provérbio Africano)

RESUMO

Esta monografia teve como objetivo analisar e compreender o papel da literatura no desenvolvimento da aprendizagem de crianças na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental I. A questão que buscamos responder foi: **qual o papel que a literatura ocupa no processo de formação das crianças?** Os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho perpassaram os estudos da infância dialogando com autores como ARIÈS (1978), CASTRO (2013), DEL PRIORE (2000) e POSTMAN (1999); e da literatura infantil com as contribuições de CÂNDIDO (1998), COELHO (1997), PARREIRAS (2008) e REYES (2010). A metodologia consistiu em um relato de experiência, tendo a professora como pesquisadora de sua própria prática (ESTEBAN e ZACCUR, 2002). Como procedimento metodológico analisamos um livro produzido pelas crianças a partir de uma leitura literária, focalizando cinco produções para uma análise mais detalhada. A seleção teve como critério a criação dos enigmas na relação com a leitura literária. Os resultados apontaram que a leitura literária se ofereceu como um material simbólico e que, ao estar presente nas rotinas pedagógicas, contribuiu de maneira lúdica, inclusive no processo de leitura e escrita. Concluímos que a literatura, por sua relevância, necessita de um espaço adequado para as práticas literárias, principalmente como biblioteca ou sala de leitura e, caso não seja possível, que se garanta um acervo minimamente organizado para assegurar a sua presença na escola dado a sua dimensão humanizadora, por mobilizar o imaginário das crianças, por se abrir à apreciação estética e ao conhecimento de si e do mundo. Para tanto, é fundamental a formação de professores como mediadores de leitura literária.

Palavras-chave: Infância. Literatura Infantil. Leitura Literária.

Nº da Foto e Descrição	Página
nº1: Sondagem inicial - Primeira votação eleição do projeto (Jul/2019)	45
nº2: `Porta de entrada com tema do Projeto MAR SERENOU (Caderno de Campo, Dez/2019)	46
nº 3: Grupo 4 (4 anos) - Sereia Juliana e Sereio Tritão (Caderno de campo - Out/2018)	47
nº 4 e 5 – Capa e Apresentação do livro confeccionado pela turma (Dez/2018)	54

SUMÁRIO

Introdução	Página
Capítulo 1 – Infâncias: crianças como agentes sociais	14
1.1 – Construção histórica social do conceito de infância	15
1.2 – Como se deu a construção histórica social da infância no Brasil	21
1.3 – A infância contemporânea	23
Capítulo 2 – Literatura infantil	28
2.1 - Construção histórica social do conceito de literatura infantil	30
2.2 – Literatura infantil no Brasil e o marco lobatiano	33
Capítulo 3 – Caminhos metodológicos: escola, sujeitos e práticas	38
3.1 – Apresentando a escola	38
3.1.1 - Histórico da escola – 50 anos	38
3.1.2 – Sujeitos, espaços e metodologia da escola	41
3.2 – Período de atuação/observação e relação com os sujeitos da pesquisa	43
3.3 - Transição da EI para EF1 - Do “Conta Comigo” ao “Troca-Troca”	45
3.4 - O papel da literatura: para onde vão os sonhos quando a gente sonha? Vão para o mundo dos sonhos.	50
4 - Considerações finais	63
5 – Referências	68

INTRODUÇÃO

Iniciamos esse estudo relatando a sua origem. Como educadora em formação, ao longo da trajetória estudantil foram observadas práticas literárias no contexto escolar, em especial nos estágios. Dessa forma, durante o percurso surgiu o interesse em aprofundar a observação de tais práticas literárias no campo de estágio, principalmente com crianças entre cinco e seis anos em processo de transição de segmento escolar.

Desse modo, essa monografia teve como propósito aprofundar os questionamentos observados como estagiária/professora, tanto nos estágios obrigatórios da formação, quanto em seu trabalho. De modo a perceber a presença, ou não, da literatura no âmbito escolar, objetivando assim compreender como esta se inseria e, uma vez presente, no que ela se propunha.

O primeiro contato com a escola na qual a pesquisa se deu foi no ano de 2015, ao ingressar como estagiária, ao mesmo tempo que ainda iniciaria o segundo período na graduação. E logo no terceiro período da faculdade, a partir da disciplina **“Concepções e práticas na educação infantil”**, as professoras chamavam a atenção dos graduandos para a importância da literatura e a sua presença no convívio com crianças. Abriam cada aula na universidade com a leitura de um livro de literatura endereçado às crianças, o que nos permitiu um olhar diferenciado para literatura, tema que nesta ocasião já despertava interesse.

Essas professoras pediam para que seus alunos observassem a construção do texto, reparassem as ilustrações, se essas eram estereotipadas ou não, se dialogavam com o texto ou se eram apenas uma representação do mesmo e se as ilustrações tinham uma narrativa. **“O que ler?”** e **“por que ler?”**. Se o texto era “fechado” ou permitia o leitor criar... Enfim, elas provocavam a pensar e rever práticas cotidianas nas creches e nas escolas, indicavam conversas com os pares sobre o estágio/trabalho. Incentivavam a reflexão acerca de **que papel a literatura poderia ocupar no cotidiano**.

Passamos a refletir sobre as práticas em todos os momentos, justificando as razões pelas quais fazíamos o que fazíamos e não como mera repetição ou automatismo. E até um momento tido como corriqueiro tal qual é um banho não deveria ser menosprezado, ou visto apenas sob o ponto de vista do cuidado, pois não se tratava só do banho em si, não era só um “lava-jato” do momento. Essas crianças demandavam um cuidado sim, mas também uma escuta atenta, um olhar sensível e de afeto, permeado de brincadeira e

diálogo. E o fato do livro ser infantil não pressupunha uma forma infantilizada de apresentá-lo. E indagavam: **que discussões são essas que a literatura pode trazer? O que significava aquela entonação, aquela modulação na voz, as pausas, os silêncios, os não-ditos? E que brincadeiras eram as provocadas pela musicalidade das palavras, da melodia, da voz que podia embalar tudo isso?**

As provocações daquelas professoras nos levaram a refletir sobre o lugar da literatura nos ambientes de ensino. Observou-se que, em alguns espaços, o lugar da literatura era o da “historinha com o livrinho”, a “historinha para o “trabalhinho”. Por vezes sem planejamento e/ou sem uma pré-seleção do acervo, às vezes as professoras nem tinham lido previamente a história que contariam, sem intencionalidades, sem um “por que ler?” ou “o que ler?”. Ou ainda em um lugar de improviso, como por exemplo: “hoje faltou o professor de educação física, então ...” Acontecia do “livrinho” ser escolhido aleatoriamente, da história começar e terminar sem uma discussão posterior, sem um espaço para a troca, sem um poder falar sobre aquilo que se leu. As reflexões, um pouco na empiria até aquele momento, eram de que havia um certo esvaziamento de sentido, mas tudo isso ainda era uma hipótese no modo de observar e comparar.

Durante toda a graduação buscou-se o diálogo: teoria e prática. Com o tempo, com a maternidade, somada ao amadurecimento como estudante e como profissional, isto é, a vivência das experiências nos estágios e no trabalho, mais arcabouço teórico e leituras literárias, corroboraram para aumentar o interesse pelo tema.

Foi possível perceber que **a mediação de leitura pressupunha uma concepção de leitor/ouvinte, consequentemente de infância.** E que não se tratava apenas de uma diferença entre escolas públicas ou privadas, não era também uma diferença de classe social do público e nem mesmo uma questão de acesso ao livro. Se pensarmos que há escolas particulares onde o poder aquisitivo é alto, mas que possa ter uma concepção de infância mais pragmática, que preze o “como ensinar as crianças a escrever melhor” ou “para ter bons modos”, se a concepção for esta, as escolhas certamente serão outras, com um acervo de acordo com essa a intenção: mais pedagógica, mais moralista. Também pode haver escolas públicas com acesso ao livro, por meio de programas de incentivo público, mas que não haja nem planejamento, nem profissional para atuar e que os livros não circulem ou nem tenham espaço próprio. Do mesmo modo que sabemos que há escolas públicas fazendo excelentes aproximações com a literatura, como um espaço que

se abre às manifestações do humano no mundo e por reconhecer nela um estímulo para o leitor/ouvinte a criar, imaginar, perceber a si e o mundo. Portanto, não cabem aqui generalizações ou comparações entre esfera pública e privada de ensino.

Instigada por essas observações, buscamos neste estudo analisar e compreender o papel da literatura no desenvolvimento da aprendizagem de crianças na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Para tal buscamos responder nossa principal questão: **qual o papel que a literatura ocupa no processo de formação das crianças?**

Este trabalho está dividido em **quatro capítulos**: nos **dois primeiros** capítulos, **Infâncias e Literatura Infantil**, respectivamente, apresentamos como esses dois conceitos foram construídos historicamente. Para os estudos da **Infância**, dialogamos com os autores Ariès (1978), Castro (2013), Del Priore (2000) e Postman (1999) e os da **Literatura Infantil** com Cândido (1998), Coelho (1997), Parreiras (2008) e Reyes (2010). No **terceiro** capítulo apresentamos a **metodologia**, que consistiu em um relato de experiência, tendo a professora como pesquisadora de sua própria prática (ESTEBAN e ZACCUR, 2002). Como procedimento metodológico analisamos um livro produzido pelas crianças a partir de uma leitura literária com base na leitura e releitura, focalizamos cinco produções para uma análise mais detalhada. A seleção teve como critério a criação dos enigmas na relação com a leitura literária. Os resultados apontaram que a leitura literária se ofereceu como um material simbólico, pela capacidade de ressignificar, imaginar, criar, entre outras imensuráveis e que ao estar presente nas rotinas pedagógicas contribuiu, de maneira lúdica, no processo de leitura e escrita junto à construção de um letramento literário. E, por fim, trazemos as **considerações finais** em que evidenciamos que a literatura por sua relevância necessita de um espaço adequado para as práticas literárias, principalmente como biblioteca ou sala de leitura, e, caso não seja possível, que se garanta um acervo minimamente organizado para assegurar a presença dela na escola dado a sua dimensão humanizadora, por mobilizar o imaginário das crianças, por se abrir à apreciação estética e ao conhecimento de si e do mundo. Apontaram também para a importância da formação de professores como mediadores de leitura literária.

Capítulo 1 – Infâncias: crianças como agentes sociais

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. (SARMENTO, 2004, p.2)

Situar historicamente a infância é objetivo deste capítulo para refletirmos sobre as crianças da/na atualidade. Apresentamos como as concepções de infância se construíram histórico-socialmente por uma perspectiva adulto-cêntrica e como revelaram as marcas que situam as crianças dentro da sociedade no tempo e no espaço, com a ajuda de Sarmento (2004), o sociólogo português estudioso da infância, dentre outros.

Discutimos as *distinções entre os conceitos de criança e infância*, desde Platão como a criança era vista, ainda sem uma consciência de infância, na era Pré-Moderna como as crianças recebiam maiores cuidados até completarem seus sete anos e se inseriam no mundo adulto, inclusive no trabalho, frequentando os mesmos espaços, linguajar e vestuário. Passando ainda por visões marcantes no século XVIII, como as dos filósofos John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Seguimos com Ariès (1978) - em seus estudos da iconografia da era medieval à modernidade na Europa, principalmente na França – vimos como o sentimento de infância surge na Modernidade, a partir da metade do século XVIII, com a ascensão da burguesia, da vida privada e da família nuclear e início da escolarização. E como, por conta de altos índices de mortalidade infantil ganhou a percepção de cuidado médico-higienista. Na sequência trazemos a visão de Neil Postman (1999) que tratou sobre um “desaparecimento da infância”, ao fazer claramente um contraponto com os estudos do Ariès, pelo fato das crianças não terem mais no adulto a grande referência de saber, pelo acesso que passaram a ter nas mídias. Dando continuidade, Mary Del Priore (2000) nos chama a atenção para as diferenças em na construção de infância brasileira, diferentemente da infância burguesa europeia e norte americana, de Ariès e Postman, respectivamente, ao tratarmos da Infância no Brasil.

O século XX foi apregoado o século da criança, pois várias áreas do conhecimento passaram a se debruçar sobre os estudos da infância, em especial a Pedagogia, Psicologia e Psicanálise. A psicóloga Lucia Rabello de Castro (2001, p. 22) – contribuiu com nosso

olhar para infância contemporânea, ao afirmar que as etapas do desenvolvimento infantil elaboradas pela Psicologia do Desenvolvimento colocaram a criança numa fase preparatória para a vida adulta sob uma perspectiva da incompletude, dito pelas palavras de Kohan (2005, p.40): “o ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente”.

A Sociologia da Infância, outra área de conhecimento que somou com seus estudos, objetiva compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, de modo que contribuiu no entendimento de muitos aspectos da infância enquanto categoria social. As ideias sustentadas por Émile Durkheim, que precederam as da Sociologia da Infância, conceberam essa fase como uma geração sobre a qual os adultos realizavam uma ação de transmissão cultural e de “socialização”, o que culminou em uma subordinação aos adultos, faltando ainda considerá-las *seres sociais e cidadãos de direitos*, apontou Sarmiento (2008). O desencontro se deu pelo fato da Sociologia da Infância compreender a infância *não apenas como uma fase da vida*, mas como *categoria geracional*. Na perspectiva da Sociologia da Infância, assim como a nossa perspectiva, as crianças são produtoras de cultura, atuam (embora não sejam reconhecidas como atores legítimos) na vida social como agentes na construção e determinação de suas próprias vidas sociais e do seu entorno e não apenas reproduzem a cultura de seu contexto.

Seus direitos foram conquistados, embora nem sempre garantidos, mas essas são as características presentes atualmente nos estudos, ocupados em pensar não só *sobre* as elas, mas *com* elas.

1.1 - Construção histórica social do conceito de infância

Tivemos na Antiguidade Clássica, à concepção de Platão, que a criança – *note criança, não infância* - não tinha atributos próprios, pensava-se *no que viria a ser esse novo ente*, como uma possibilidade, como um ser em potencial, mas não pronto, como *um dever* futuro e não como um presente. E sua educação tinha uma visão política que demandava um moldar-se *no que viria a ser um bom cidadão*. Pensamento que concebia a criança com uma inferioridade, como aparece na forma de adjetivar contida neste trecho:

(...) entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e

sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, apud RICHE, 2019, p.104)

Segundo Walter Kohan (2003), a “infância” platônica mantinha quatro traços principais (mantivemos infância entre aspas porque o conceito à época de Platão ainda não existia):

a) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro); b) como inferioridade (as crianças — como as mulheres, estrangeiros e escravos — são inferiores em relação ao homem adulto cidadão); c) como superfluidade (a infância não é necessária à pólis); d) como material da política (a utopia se constrói a partir da educação das crianças).

não parece justificado afirmar que a ausência de uma palavra específica signifique que Platão não tenha pensado a infância. Pelo contrário, de diversas formas compõe um certo conceito complexo, difuso, variado de infância. (KOHAN, 2003, p.12)

Nesse artigo citado acima Kohan problematiza a visão aparentemente consolidada de que infância seria uma invenção moderna – como o que vimos e reconhecemos no pensamento de Ariès (1978), que revelou uma ausência do sentimento de infância na Antiguidade. Ao que Kohan afirma que a infância também teria sido “pensada” (ele grifa) pelos antigos. No entanto, notamos que o olhar platônico era para *a criança (não se tinha ainda a infância) e que não se tratava de uma questão filosófica para Platão*, mas, sim, uma *problemática política* – “entender, enfrentar e reverter a degradação da Atenas de seu tempo” (Kohan, 2003, p.13), considerava-se um direcionamento à nova pólis que os filósofos pretendiam constituir, onde as crianças *de sexo masculino filhas de homens superiores* seriam *preparadas/moldadas* para se tornarem os reis a governar a pólis do futuro.

No século XVII para o XVIII dois filósofos influenciaram pensamentos em seus tempos, a saber: *John Locke* (1632-1704) e *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778), em que o primeiro nega as ideias inatas e reconhece a experiência como única fonte válida de conhecimento, portanto a mente seria uma *tábula rasa* (expressão latina que significa folha em branco), como algo a ser preenchido, e que o fato da criança ser indisciplinada, ignorante e despida de vergonha significava fracasso dos adultos. E o segundo, que inaugura um olhar diferenciado para criança em seu livro *Emílio* ou *Da Educação* (1762), no qual indicava que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, afirmava ainda que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação”. Este último desenvolveu dois grandes objetivos para a educação: (i) desenvolver as potencialidades

naturais da criança e (ii) afastá-la dos males sociais. De modo que ambas disseminaram a importância da educação, da Pedagogia, em parceria com os pais na formação da criança.

Consideramos os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1978), pioneiro na abordagem histórico-social da infância ao discorrer sobre o “aparecimento da infância” e os de Neil Postman (1999), crítico social americano, que desenvolveu sua tese “O desaparecimento da infância”, justo a partir dos estudos de Ariès. Vale ressaltar que esses abordaram a criança burguesa das classes abastadas europeia e americana, respectivamente, sendo seus estudos questionados por alguns autores pela visão histórica linear, além de seus limites metodológicos, principalmente em relação à outras realidades. Como vimos com Mary Del Priore (2000) na organização social e constituição histórica da infância brasileira, que ocorreu de forma bem distinta, sendo fortemente marcada por influências portuguesas, negras e índias. Pensando ainda a infância brasileira, trouxemos o olhar do filósofo e sociólogo Florestan Fernandes (1979) que, em “As Trocinhas do Bom Retiro”, apresentou uma cultura própria das crianças, os rituais, a musicalidade, as brincadeiras e as relações estabelecidas entre elas em grupo.

Buscamos apoio em Ariès (1978) por seus estudos abordarem uma tentativa de interpretar as ditas sociedades tradicionais e, principalmente, por pretender “mostrar o novo lugar assumido pela criança e família nas sociedades industriais” ao longo da história.

Em sua primeira tese “Interpretação das sociedades tradicionais” – apontou que *havia ausência de sentimento da infância na Idade Média* (esta foi recebida com mais reservas), e que a velha sociedade tradicional mal via a criança - muito menos o adolescente -, sendo a infância reduzida ao seu período mais frágil: “enquanto filhote de homem não conseguia bastar-se” (p.10). Mal adquiria algum desembaraço físico passava a participar de trabalhos e jogos do universo dos adultos, sem passar pelas etapas consideradas na Idade Média. Era afastada logo de seus pais e a aprendizagem era garantida por seus pares e, acima de tudo, na convivência com o mundo adulto. Ariès (1978) definiu as idades da vida deste modo:

Primeiro, a idade dos brinquedos: ... depois a idade da escola: meninos aprendem a ler...meninas aprendem a fiar... Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria... Finalmente, as idades sedentárias... (ARIÈS, 1978, p.39)

O fenômeno do “infanticídio tolerado”, embora se descoberto fosse severamente punido, era velado. De repente morria-se asfixiada na cama dos pais, encobertas num limite de vontade, esquecimento ou falta de jeito, fazia parte das coisas “moralmente neutras”. Assim persistiu até final do século XVII, quando parteiras são orientadas pelo poder público a proteger essas crianças.

O sentimento superficial de criança foi batizado pelo autor de “paparicação”, só enquanto era “coisinha engraçadinha”. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico” (p.10). Era comum que os filhos passassem a (con)viver em outras casas, homem e mulher não podiam viver isolados. Essa família antiga não tinha função afetiva, e não que o amor fosse sempre ausente, mas o sentimento entre os cônjuges e entre pais e filhos não era necessário à existência, nem ao equilíbrio da família, cuja missão até então era garantir os bens, a honra e a vida. As trocas afetivas e as comunicações sociais se davam, portanto, fora da família, com amigos, vizinhos, criados e amas nas visitas e nas festas, assim se dava a “sociabilidade”, como diriam os franceses. No final do século XVII houve uma mudança considerável: a escolarização. Também afetada pelo feudalismo, a “transmissão do saber” e dos valores foi tida como incompatível com o sistema de classes de idade (faixa etária), ao se generalizar e misturar as crianças, até século XVIII.

A escola passou a substituir a aprendizagem de educação das crianças e estas deixam de aprender na vida, nas suas experiências com os adultos e é apartada deste meio. Houve uma segregação, dando início ao que o autor chamou de “espécie de quarentena”, um longo período de enclausuramento das crianças, do mesmo modo como lidavam com os loucos, os pobres e as prostitutas. Deixou-se de se estabelecer filhos apenas em função dos bens e da honra. Tratava-se de “um sentimento inteiramente novo” (p.11) em relação à infância, diferentemente da “paparicação”, agora pautado pelos ideários dos moralistas, fez dela objeto de estudo, instrução e escolarização.

Já nos séculos XIX e XX os pais passaram a se interessar pelos estudos dos filhos, agora *chamados à razão* - escolarização das crianças. Devido ao grande movimento de moralização promovido pela Igreja e pelo Estado (autor ainda não usa essas terminologias: Igreja e Estado, usa: protestantes e cristãos e poderes públicos respectivamente) e com o consentimento e cumplicidade sentimental das famílias.

Inaugurando outro fenômeno que o autor destacou: a família tornou-se uma “afeição necessária” entre seus membros, dada a relevância que a educação, agora escolar, passou a denotar. O foco deslocou-se para a criança e a família passou a orbitá-la.

Como as crianças passaram a demandar mais atenção, por conseguinte, as famílias passaram a se questionar sobre a natalidade, sendo possível observar já no século XVIII uma redução espontânea (voluntária) da natalidade. Houve o crescimento do Higienismo, quando médicos e sanitaristas passaram a atuar nos grandes centros urbanos, dado o crescimento industrial das cidades. Do mesmo modo, percebeu-se ao longo do tempo, já no século XIX, o dissolver da antiga “sociabilidade” citada anteriormente. Foi nesse espaço mais reservado para a *família nuclear* que o sentimento da família e da criança se deu, com maior ênfase entre mãe e crianças por conta da responsabilização da educação destas, acompanhada do ideal do amor maternal - ao passo que no século XVI a mulher era considerada incapaz e qualquer ato seu sem a autorização do marido era considerado nulo, dada a divisão e diferenciação de papéis entre homens (provedor - mundo público) e mulheres (responsável pela casa e educação dos filhos – mundo privado).

A segunda tese de Ariès (1978) encontrou uma acolhida quase unânime, na qual percebemos o início da centralidade nas crianças. Mostrou-nos um novo lugar assumido por elas e suas famílias nas sociedades industriais, de modo que polarizou a vida social a partir do século XIX em torno da família e da profissão.

Postman (1999) registrou em seus estudos que a invenção das prensas móveis de Gutenberg, no século XV, suscitou interesse pela alfabetização, e a criança, considerada um ser incompleto, passou a demandar necessidade de educação. Ao que Ariès (1978) revelou o início do “enclausuramento das crianças”, com o apoio das famílias, imersas no mundo infantil. Foi nessa já citada “quarentena” - na escola, internatos ou em alojamentos longe das famílias, com o mínimo de contato com adultos, que se deu corpo à separação dos dois mundos.

A imprensa sentenciou de vez a separação desses mundos, de modo que a competência leitora passou a definir o que era adulto, *a distinção entre quem sabia ler ou não estava posta, distanciando não só as classes sociais, mas de fato os mundos acima citados, o do adulto e o da criança. Uma vez excluídas do mundo adulto, passaram a habitar um outro: a infância.* E com a necessidade de leitores surgiram as primeiras

escolas, pois preparar os filhos passou a ser uma questão para as classes mercantis. Essa realidade cabia apenas às crianças nobres e abastadas, que frequentavam a escola, ao passo que a distância de mundos (adulto e infantil, público e privado) nas classes populares era muito menor, ou inexistia, dada a necessidade do trabalho infantil.

Para Postman (1999), como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância tornaram-se visíveis. O primeiro estágio terminava com o domínio da fala e o segundo com o da leitura e escrita, ocasião em que a infância era definida pela frequência escolar. Houve mudanças de hábitos/costumes com regras de comportamento, também mudança de trajes e linguajar; *os livros e contos denotavam a moral, a decência e o pudor esperados das crianças*. Surgiu a noção de vergonha, a criança passou a ser protegida dos segredos dos adultos e da obscenidade, as classes (turmas) passaram a ser organizadas em faixas-etárias e com divisão de conteúdos.

A saúde das crianças ganhou notoriedade e por providências higienistas a mortalidade infantil foi diminuída, o que, conseqüentemente, elevou a população infantil que passou a demandar um novo olhar.

No início do século XX, com a ideia de cidadania, após uma série de mudanças políticas socioeconômicas, teve melhoria na qualidade de vida das pessoas em geral. Todavia os direitos específicos da criança ainda não estavam previstos, o que se deu em 1924, com a redação da primeira “Declaração dos Direitos das Crianças”, pela Liga das Nações.

Para Sarmiento (2012), os direitos das crianças podem ser agrupados em três “Ps”: *proteção* contra violência, maus tratos e exploração; *provisão*, na medida em que Estados se obrigam a garantir às crianças as condições fundamentais de vida e dignidade e *participação* - que apareceu pela primeira vez em um documento oficial em 1989, na Convenção dos Direitos das Crianças, entrando em vigor em 1990. O adulto fala *das* crianças, *pelas* crianças, *através das* crianças, *contra* as crianças, *sobre* as crianças e ainda *entre* as crianças, mas fala pouco *com* as crianças. Ainda são pouco ouvidas, dificilmente suas vozes sobressaem em decisões de suas próprias vidas. É pequeno o número de situações em que a criança tem oportunidade de opinar atualmente, como em tribunais diante de processos judiciais. Ainda é definida pelo que *não é* ou *não pode*: não votar, não casar, não trabalhar, não beber. Contraditoriamente cresceu a ideia de criança *capaz*,

competente, participativa e cidadã. Abriam-se novas discussões sobre o “agir na infância”.

Assim, a lógica desenvolvimentista sobre a criança vigente ao longo do século XX foi deslocada pela perspectiva da competência e da agência, elaborada ao final desse século (CASTRO, 2013, p.19).

Pelo problematizado, as crianças são agentes sociais por si mesmas, não porque os adultos lhe permitem ser, e têm sim coisas interessantíssimas a dizer, têm um olhar inaugural sobre o mundo, e o dizem, não só na palavra dita, mas com olhares e gestos, com seus corpos, com suas escritas e desenhos, até mesmo em seus silêncios. O que requer atenção, investidura de interlocução e diálogo, interpretação, sensibilidade e valorização das expressões infantis em suas múltiplas linguagens.

1.2. Como se deu a construção histórica social da infância no Brasil

O que a leitura técnica nos evidenciou é que não há como generalizar que o sentimento de infância que Ariès (1978) apontou se deu do mesmo modo no Brasil e no mundo, assim como não é possível generalizar na atualidade. A escolarização como “divisor de mundos (adulto e infantil)” e “a emergência da vida privada” não foram basilares para construção do conceito de infância brasileira. O que podemos pensar sobre o sentimento/o olhar para a infância dos nativos na outrora Pindorama (denominação na língua tupi-guarani para chamar o atual Brasil, que significa terra das palmeiras, antes da chegada dos colonizadores) é que não havia separação entre crianças e adultos e que as crianças em suas tribos tinham função social. O sentimento diante à infância construído na Europa chegou ao Brasil por meio da colonização portuguesa junto ao sistema alfabetizador dos padres jesuítas e com as tradicionais formações das famílias imigrantes.

Com os jesuítas, primeiros responsáveis pela educação formal no Brasil Colônia, foram criadas as “Casas de Muchachos”, local destinado a abrigar as poucas crianças indígenas e mestiças com intuito de afastá-las do convívio sócio familiar. Já as “Casas de Misericórdia”, abrigaram as crianças abandonadas. Chamamos a atenção para o fato de que a questão infantil ainda era tratada pelo viés do cuidado e abrigo, portanto de caráter assistencialista.

No século XVIII, Marquês de Pombal criou a educação pública de ensino e banuiu o trabalho missionário dos jesuítas (Reforma Pombalina), todavia, com ingresso ainda

limitado: as crianças mais abastadas tinham educação particular (famílias pagavam preceptores para educá-las) e as pobres tinham como prioridade o trabalho. A escola se estabeleceu como instituição social, entretanto não atendia a todos, muitos foram os excluídos.

(...) desde os pequenos grumetes recrutados nos portos de Portugal para servirem nos navios, aos filhos dos escravos, mestiços e imigrantes, às crianças pobres brasileiras coube o trabalho e não a escola. (DEL PRIORE, 2000, p.12)

A ideia de infância sofreu influências portuguesas, também de negras e indígenas - tanto na participação delas na criação das crianças da casa grande quanto na criação de suas próprias crianças. O que foi possível denotar pelo modo como cuidavam das crianças: costumes de cuidado, afeto e carinho, como embalar, ninar e acalmar as crianças utilizando cantigas e também em um dialeto próprio do mundo infantil (papá, dodói, bumbum, dindinho etc). Embora a infância também tenha sido marcada por escravidão, violência de toda sorte, inclusive sexual, exigindo luta por sobrevivência na exploração do trabalho e até nas instituições ditas assistenciais.

A infância foi constituindo-se neste misto de tragédias por um lado e de outro entre brincadeiras, cuidados e punições à exigência social de que fossem formalmente educadas. Deste modo vimos que muitas infâncias coexistiram.

O olhar médico-higienista herdado da Europa, só despontou no Brasil por volta do século XX, década de 1920, também pela alta mortalidade, pobreza e trabalho infantil objetivando formar uma consciência higienista nacional em prol do progresso do país, sob aspecto físico, mental e social. Carlos Arthur Moncorvo Filho, foi um dos expoentes nomes deste período, criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI.

Em 1939, o governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39 que criou o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi, embora já houvesse o trabalho nos Institutos de Educação. Os pedagogos tinham como base de seu trabalho a humanidade, a educação da criança era primada pelo cuidar, educar e ensinar com objetivo de formação, de um devir, com vistas ao adulto que ela viria se tornar.

Um dos primeiros trabalhos que se referiu à infância no campo da Sociologia aqui no Brasil foi o de Florestan Fernandes (1979) na obra “As Trocinhas do Bom Retiro” (escrito em 1944), o que contribuiu com o conceito de *cultura da infância*. Afirmou que as crianças estabeleciam relações entre elas mesmas, com organização e constituição de

regras próprias, constituindo direitos e deveres, estabelecendo seus papéis no grupo, e definiu como: “uma cultura constituída de elementos culturais quase imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (p. 171) e “[...] sua formação se deu por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos” (p.175).

Somente a partir da década de 1980 a *cultura da infância* ganhou corpo no Brasil e no mundo, inclusive com o destaque de revista especializada neste tema: a *Sociological Studies of Children*, que contava com estudiosos deste campo, tais como: Corsaro, Cunningham, Jenks, Pinto, Prout, Qvortrup, Sarmento, Sirota e outros. Nessa transição as crianças ganharam novos olhares, começaram a ser vistas como *sujeitos ativos no seu processo de socialização e produtoras de cultura*. A partir desses estudos, minimizou-se a ideia de inferioridade e subalternidade diante do adulto, de forma que podemos afirmar assim o nosso olhar para elas: como sujeitos.

No cenário brasileiro, só em 1990, com o empenho do governo e de diversos outros grupos que trabalhavam com/para causas sociais, foi promulgado o “Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA” com perspectiva nacional. Apesar da Constituição Federal de 1988 já ter previsto a necessidade de se tratar crianças e adolescentes de maneira diferenciada, como estabelecido em seu artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art 227 – CF/88)

1.3. A infância contemporânea

Ao contrário do que se costuma pensar, as crianças não constituem uma comunidade isolada da sociedade, algo ao estilo de Robinson Crusóe vivendo num mundo à parte. Elas são parte integrante do povo, da classe e da cultura em que vivem. Não há sociedade sem crianças e nem há tema social ou acontecimento histórico que não lhes diga respeito. (Walter Benjamin, 2015)

As crianças estão inseridas no mundo e sujeitas a toda sorte que os adultos, elas pensam e mobilizam seus saberes para atuar nele e ainda o questionam. São por estas capacidades que Benjamin (2015) as toma como interlocutoras em um diálogo franco sobre a cultura e sociedade na qual estão inseridas, sem subestimá-las, o que não era um

pensamento comum de sua época. E, se lhes diz respeito, por que não falar com elas sobre “cultura, história, política, econômica, tecnologia... enfim, sobre tudo, desde que lhes possa tocar, sincera e diretamente, o coração?” (provocação de Rita Ribes na contracapa do livro “A hora das crianças, de Walter Benjamin, 2015).

Se por muito tempo as crianças foram caracterizadas por sua imperfeição/incompletude, na contemporaneidade novos olhares se lançaram sobre estas. Na passagem do século XIX para o XX, com a industrialização e decorrente inserção das mulheres no mercado de trabalho, houve uma nova preocupação em encontrar um lugar para as crianças. Agora fora das fábricas e dentro das escolas passaram a ter “suas próprias roupas, seu próprio mobiliário, **sua própria literatura**, seus próprios jogos e seu próprio mundo social” (Postman, 1999, p.81 – grifo nosso).

Postman (1999) também se ocupou em trazer a reflexão sobre a relação da criança e a mídia, já que a infância na contemporaneidade tem se caracterizado pelas relações de produção e consumo que atravessam as interações sociais. Se antes as crianças se diferenciavam por não saber e/ou ignorar algo, passaram então a partilhar mundos, diminuindo hiato entre eles ao passo que foram perdendo especificidades em ambos universos – o adulto e o infantil. Para o autor, sem um conceito claro do que seria adulto ficava difícil conceituar criança, a idade adulta “significava mistérios desvendados e segredos descobertos. Se desde o começo as crianças conhecerem os mistérios e os segredos, como as distinguiremos de outro grupo?” (p.102).

No século XX com o desenvolvimento da mídia, Postman (1999) pontuou que as crianças passaram a ter acesso a coisas que só adultos sabiam, *fazendo com que elas deixassem de ser a principal fonte de conhecimento* (ideia principal de sua obra), equiparando crianças e adultos a nível de conhecimento. Para ilustrar seu pensamento, o autor apoiado em um trecho do livro de Margaret Mead, *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, e fez a seguinte afirmação:

(...) estamos caminhando para um mundo de informação nova, **velozmente mutável e livremente acessível** em que os **adultos não servem mais como conselheiros e orientadores dos jovens**, redundando no que ela chama de crise de fé. Mead acredita que essa crise de fé pode ser atribuída ao fato de que **agora não há pessoas mais velhas que saibam mais o que os próprios jovens sobre o que os jovens estão vivenciando**. (POSTMAN, 1999, p. 103).

Defendeu que, no mundo atual, “*não há mais a discrepância*” entre esses dois mundos e que crianças, jovens e adultos estavam no mesmo patamar, de forma que

usavam do mesmo conhecimento e autoridade, caracterizando e *formando uma única geração*. Decorreu daí sua sensação de “**desaparecimento da infância**”. Para este, assim como os adultos, as escolas também passaram a perder seu sentido, uma vez que deixavam de ser o local *oficial* do conhecimento. Ao encadear suas ideias afirmou: as “crianças recebem, precocemente, respostas de perguntas que nunca fizeram”. Postman (1999, p.104) ao apresentar sua tese mostrava que, com esse *boom* midiático, nos restariam crianças que deixariam de confiar no adulto e passariam a confiar em notícias “vindas de lugar nenhum”. Para ele, *as crianças nunca souberam tanto quanto sabem hoje* se pensarmos em toda a história da infância (o que é uma verdade). E afirmou que significava que as crianças de hoje se tornaram adultos ou são, pelo menos, semelhantes aos adultos (p. 111). O autor chegou, inclusive, a usar o termo “adultificação” das crianças. Mas, pela pluralidade de infâncias que coexistem hoje, vimos que a infância não desapareceu. Ao contrário, pluralizou, na contribuição de Sarmiento (2004) temos:

Contraditoriamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser crianças, a heterogeneização da infância enquanto categoria geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais. (SARMENTO, 2004, p.1)

Castro (2013) nos ajudou a pensar a infância hoje a partir de sua obra: “O futuro da infância e outros escritos”, em que também discutiu a questão midiática e apontou que alguns fatores nos levaram à maior exposição das crianças a televisores e a outros meios eletrônicos, tais como: (i) o crescimento urbano que fez com que as crianças perdessem espaços de convivência nas ruas, passando a ocupar espaços fechados (apartamentos/condomínios) e (ii) famílias que trabalham o dia todo e reduziram o número de filhos, muitas vezes até filhos únicos. E o que era lugar de criação de uma cultura própria, em que estavam presentes o correr, o pular, o se esconder, o brigar e fazer acordos, além de troca de ideias e regras (re)estabelecidas, cedeu lugar, pelo avanço tecnológico, à expansão aos modos delas se relacionarem.

Vivemos hoje um *boom* do consumo e da comunicação, um enfraquecimento das normas disciplinares e autoritárias e, por consequência, houve um enfraquecimento das fronteiras, uma horizontalidade nos lugares sociais. Castro (2013) afirmou que as trocas se dão entre gerações (intergeracional), mas também dentro da mesma geração (intrageracional), uma vez que as crianças ficam mais com seus semelhantes do que com pais, irmãos ou família em geral. *A criação de uma cultura própria e a construção de*

pensamentos e práticas comuns a esse grupo social foi reproduzida (e continua sendo) a partir de suas experiências nas interações que estabeleceram entre si, fruto de realidades diversas nas quais estão imersas. Corsaro (2011) referiu-se à *apropriação criativa* que constitui a cultura infantil como “reprodução interpretativa”:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011, p. 31).

Isto quer dizer que as crianças se apropriam de informações e conhecimento de mundo pautados em sua realidade, para produzir uma *cultura própria* construída e partilhada entre os pares infantis, com base em suas *formas de significar e agir* sobre a realidade e movidos por interesses e preocupações específicas de seus pares, deste modo as culturas infantis expressam a alteridade da infância.

Assim sendo, compreender a infância hoje requer *conhecer o contexto que a criança está inserida*. Concluímos que apesar de sempre ter havido crianças, o conceito de infância não existia, isto é, sempre houve crianças, mas nem sempre houve infância. Infância é uma abstração, é um conceito que foi construído historicamente, como fica evidentemente ilustrado na ideia de que:

paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. (SARMENTO, 2004, p.3).

Como somos seres sócio-históricos, podemos “desconstruir *a* diferença entre crianças e adultos” definida pela falta, pela incompletude, para construirmos outros significados de diferenciações presentes nas dinâmicas sociais atuais, apontou Castro (2013, p.20) como possibilidade. Ao construirmos outros significados podemos, impelidos pelo nosso poeta Manoel de Barros (1999), “transver” o mundo e reparar as crianças com um olhar dilatado, como sugere outro querido poeta Carlos Drummond de Andrade (1976, p.593), ao escrever que as crianças são poetas, mas “a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo”. *Reparemos as crianças*.

Pelo exposto adotaremos o conceito de infância como uma categoria geracional atravessada por questões de classe, de gênero, de etnia/raça, de territorialidade (espaço/contexto) e que possuem semelhanças e diferenças inter e intra geracionais, de

modo que coexistem muitas infâncias, no plural. E reconhecemos a criança como ser biopsicossocial, ousamos dizer: poético, como agente social pleno, portanto plena no seu agir no mundo, e como sujeito de direitos capaz de transformar o mundo em que vive com os outros.

Concluimos este capítulo com um convite à reflexão sobre a nossa escuta em relação à criança, nesta nossa tentativa de união dos pensamentos, como um possível diálogo entre a crítica literária Marisa Lajolo (1997) (que traz a ideia de que, por não ser um sujeito, a infância não fala por si, não se diz) e a antropóloga Adriana Friedman (2019) (que nos provoca justamente a *ouvir as crianças*, a desenvolvermos uma escuta sensível a elas e a criarmos espaços e tempos para que elas se digam).

Por não falar, a infância não se fala e não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. (LAJOLO, 1997, p.226)

Todo ser humano quer ser escutado, mas, principalmente, respeitado. Não é diferente com as crianças... Não esquecer e resgatar essa criança que cada um foi um dia, ajuda também nessa abertura para a escuta. (FRIEDMAN, 2019)

Capítulo 2 – Literatura Infantil

Neste capítulo abordamos uma breve historicidade da literatura infantil, pontuando alguns escritores que contribuíram relevantemente com suas obras literárias para o público infantil. E definimos alguns conceitos adotados que nos são caros nessa pesquisa.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - **Me ajuda a olhar!** (GALEANO, 2002, p.12, grifo nosso)

Compreendemos a **leitura literária** como ação de natureza artística, como espaço de contato com uma diversidade cultural e temática, expressas por diferentes ideias e linguagens, de modo que permita uma experiência estética. Por compreendemos a **literatura** como arte - e “a arte é pesada demais para se ver sozinho”, “é condição da beleza distribuir-se” afirma Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p.112) -, precisamos da ajuda do outro para nos darmos conta, como nesse fragmento de Galeano. Bartolomeu dizia que quando vemos, ouvimos ou sentimos algo belo que não nos cabe, precisamos dividir, a ponto de exclamarmos: “- Ah, se fulano estivesse aqui!”. E apoiamo-nos em Antonio Candido (1995) para pensarmos um alargamento do conceito de **literatura** para além da literatura sancionada:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1995, p. 242)

No Movimento por um Brasil Literário, Queirós (2019, p. 124) defendeu que a **leitura literária** “é direito de todos” e apontou a **literatura** “como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre leitor e obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer”. Da mesma forma nós as concebemos. Também encontramos em Cândido (1995, p.240) a relação da **literatura como direito**, como um bem incompressível e que, portanto, “não pode ser negado a ninguém” (assim como

alimentação, moradia, vestuário, saúde, dentre outros). E que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (p.239).

A literatura nos posiciona diante da dramaticidade do que é viver, se origina nas malhas sociais ao longo dos tempos, com as particularidades culturais de cada povo e nos afeta de um modo complexo, o que requer de nós nossa capacidade reflexiva. Deste modo entendemos **a importância da literatura em si mesma**, como espaço que se abre às manifestações do humano. A literatura é também linguagem.

Conceituando a **literatura infantil** pelas palavras de Parreiras (2008), temos contemplada uma notoriedade nas ilustrações, que por seu caráter artístico, dialoga, tanto quanto o texto escrito, com o leitor. As imagens, bem como todo o projeto gráfico, são potentes em produzir subjetividade por contribuírem na elaboração de questões internas. Até mesmo os livros só com narrativas imagéticas, sem texto escrito.

(...) literatura para crianças como aquela expressão em palavras e **ilustrações** que traz entretenimento ao leitor, que põe o leitor para pensar, para refletir, que traz à tona uma série de lembranças, de questionamentos, de dúvidas. É aquela história que, embora traga certas vezes uma experiência triste, cruel, oferece uma distração, um envolvimento do leitor com a obra. E quando a obra passa a ser **um outro que dialoga com a subjetividade do leitor criança**, um interlocutor imaginário, esta obra é literatura! O que caracteriza a literatura infantil é o registro simbólico, a **capacidade de produzir subjetivação à criança** (leitora) e ao adulto (criador ou mediador da leitura da obra). **É um outro que dialoga com a subjetividade da criança; causa estranheza** e traz possibilidades de criação. (PARREIRAS, 2008, p.51, grifos nossos)

Somamos à definição de Parreiras, a de Nelly Novaes Coelho (2000) por acreditarmos que a **literatura infantil é antes de tudo: literatura**, e também para reafirmarmos a “**literatura infantil como arte**”:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p.27)

Uma vez pontuado nosso ponto de vista acerca da literatura infantil, seguimos com a construção social desse conceito; que mantém forte relação com a construção do conceito infância.

2.1 - Construção histórica social do conceito de literatura infantil

Há indícios de uma literatura voltada para crianças desde séculos antes de Cristo conforme atesta Nelly Novaes Coelho em sua obra “O conto de fadas” (COELHO, 2008, apud Parreiras, 2008, p.60), com raízes nos contos maravilhosos – narrativas colhidas na oralidade popular. Como fontes orientais destes contos temos: “*As mil e uma noites*” (originários de todo o Oriente - apólogos indianos, lendas chinesas e egípcias, contos persas, compilações budistas, fábulas judaicas etc., que embora tenham atingido a forma pela qual o conhecemos em fins do século XV, só foi divulgado no Ocidente em 1704, quando Antoine Galland fez uma tradução para o francês, contendo apenas 350 das “noites”, em que transcorre o drama da princesa *Sherazade* e do vingativo rei *Schariar*) e “*Calila e Dimna*”.(chegou a apresentar como exemplo do maravilhoso na antropomorfização dos animais). E de fontes célticas: “*Beowulf*” (herói Beowulf vence o gigante antropófago Grendel) e “*Os lais de Marie de France*” (lai é uma forma de romance francês medieval e inglês, lais são curtos, em média de 600-1000 linhas).

Pelos nossos estudos, apenas para constar: não apontaremos aqui as fábulas do grego Esopo (620 a.C.-564 a.C.) e do francês Jean de La Fontaine (1621-1695) pelo simples fato de que elas não foram escritas *para* crianças, embora tenham sido apropriadas e adaptadas. Diferentemente dos contos maravilhosos, que alguns sim foram escritos em sua origem para o público infantil.

A partir da Idade Média, os europeus foram assimilando as fontes orientais e célticas, como consiste na obra “O conto dos contos” de Giambattista Basile (1575-1632), do início do século XVII, época na qual entram pela primeira vez para literatura universal: os títulos Gata Borralheira, Branca de Neve, Bela Adormecida no bosque, dentre outros.

Ao no final do século XVII, trazemos a obra do escritor francês Charles Perrault – “Contos de Fadas” (“*Conte de Fee*”, em francês), com narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes para os filhos dos cortesãos, à audiência da corte do rei da França Luís XIV. Composta por diversos textos sobre os contos de fada, uma variação do conto popular ou fábula transmitida oralmente, recheado de fantasia que se sobrepõe à lógica, onde o herói/heroína enfrenta obstáculos antes de vencer o mal, tinha intuito de transmitir conhecimento e valores culturais às gerações. Retratava a sociedade de seu tempo, sendo influenciado pelo folclore, considerado o principal elemento da literatura infantil daquela época. Surgiu um novo modelo literário a partir de

então. Em sua obra temos a notoriedade de personagens como Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Gato de Botas, e Pequeno Polegar. Considerado pelos estudiosos o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental: “Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades - Contos da minha Mãe Gansa” (1697) – reuniu oito histórias de tradição oral de seu país com estilo próprio para ser leitura dos descendentes nobres franceses. Os personagens envolvem-se em situações de risco/perigo, que são dissolvidos e/ou elaborados, e terminam com o tradicional “moral da história”.

No século XVII a natureza pedagógica predominava (nas histórias infantis em sua origem, como é possível perceber também nos escritos de François Fénelon, contemporâneo de Perrault, quando ensaia suas próprias fábulas para corrigir o comportamento do jovem duque de Borgonha, de quem era preceptor. Ademais, por encomenda da duquesa de Beauvilliers, escreve um clássico sobre educação "Da educação das meninas" (*De l'éducation des filles*), primeira obra significativa em sua carreira de escritor e educador. O livro usado para orientar a duquesa na educação de suas filhas, alcançou grande sucesso, tornando-se obra de referência para as famílias da época, bem como texto de consulta para os estudiosos da pedagogia. Embora sua obra não nasça exatamente como uma literatura infantil, o citamos aqui no intento de ilustrar como a ideia de transmitir valores estava presente na literatura a ponto dele trazer esse papel moralizante na sua função de preceptor, demonstrando estreita ligação com a Pedagogia, ao confundir o caráter artístico com o didático.

Dando um salto para o início do século XIX, na atual Alemanha, os irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), com novo estilo, sob o signo do romantismo da época nos brindaram com suas célebres histórias de origem popular, onde personagens do campo, das florestas, junto aos animais, passavam por situações de pobreza e trabalho braçal. Quando reapareceu o interesse dos adultos em narrativas maravilhosas, que evidenciaram os questionamentos econômicos e sociais do momento, a satisfação do corpo e a conquista de poder (Coelho, 1997). Essa nova coletânea da tradição oral do país deles resulta no “Conto de fadas para adultos e crianças”.

Seguindo nessa linha cronológica, ainda no século XIX, o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), considerado o grande criador da literatura infantil, rompeu com o “final feliz” ao introduzir elementos como: tristeza, morte, perda e dor nos

finais de algumas de suas histórias. Inaugurou assim uma literatura com traços modernos ao conseguir fundir o pensamento mágico das origens arcaicas e o pensamento racionalista dos novos tempos. Trouxe para as histórias o maravilhoso nórdico. Entre suas obras, destacam-se “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova do Rei”, “A Pequena Vendedora de Fósforos”, e “A Rainha da Neve”. Em sua homenagem, desde 1956 a *International Board on Books for Young People* (IBBY) - uma organização suíça sem fins lucrativos que representa uma rede internacional de pessoas de todo o mundo que estão empenhadas em aproximar livros e crianças - passou a conceder a cada dois anos, a um escritor e um ilustrador pelo conjunto da obra dos candidatos indicados pelas seções nacionais, o prêmio literário batizado com seu nome *Hans Christian Andersen Award* – HCA, considerado o "Prêmio Nobel da literatura infanto-juvenil.

Entre 1835 e 1842, lançou seis volumes de contos infantis traduzidos para diversos idiomas. Continuou escrevendo seus contos até 1872, atingindo a marca de 156 histórias. No início escrevia contos baseados na tradição popular, especialmente no que ele ouvia durante a infância, mas depois desenvolveu histórias no mundo das fadas ou que traziam elementos da natureza. (ARENA, 2016)

Mais ao final do século XIX não podemos deixar de apontar dois clássicos de outros núcleos europeus da literatura infantil as obras: “Alice no País das Maravilhas” (1865), de Lewis Carroll (1832-1898) na Grã-Bretanha e “Pinóquio” (1883), de Carlo Collodi (1826-1890) na Itália.

Conforme Parreiras (2008) apontou e diante dessas considerações, foi possível perceber que a literatura infantil tem por identidade o hibridismo, a mescla de narrativas folclóricas de diferentes regiões. Outra característica é a atemporalidade presente, seus personagens parecem não envelhecer, não no sentido de ficarem velhos, mas justo porque os escritores não falam do seu tempo, mas da humanidade de seus personagens, sendo eles humanos ou não. Razão pela qual dialoga com nossa humanidade, daí sua capacidade de produzir subjetivação.

Sabemos que o livro para crianças é uma conquista moderna, mas ainda é preciso garanti-la como experiência de estética. A literatura infantil por possuir características próprias difere-se da canonizada e aceita na academia. Tem sido vista como menos elaborada, de menor qualidade. Devido à sua classificação como infantil, carrega em si uma carga preconceituosa, nasce como algo menor. E, por seu direcionamento ser a

criança, o destino mercadológico está presumido, como se tivesse um certo desprezo por algo inferiorizado (Ah, isso é coisa para criança!). Todavia, esta literatura é recheada de temas em seus conteúdos capazes de acionar o imaginário humano, adultos inclusive.

2.2. Literatura infantil no Brasil e o marco lobatiano

Na transição do século XIX para o XX, com o aceleramento da urbanização e industrialização, é que a literatura infantil chegou ao Brasil. Inicialmente por meio das traduções e adaptações, sem fruição, em um português formal, utilizada como recurso didático no âmbito escolar, objetivando o ensino da nossa língua. Somente um público privilegiado, de maior renda social, tinha acesso ao livro, como Sandroni (1998) destacou:

Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os **autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa**. (SANDRONI, 1998, p. 11, grifo nosso).

A sociedade se modernizou e passou a haver novos recursos tecnológicos e foi neste contexto que a literatura infantil assumiu a condição de mercadoria, o mercado de tradução/adaptação começou a se firmar no Brasil para atender o público infantil e juvenil.

A década de 1920 passou por grandes mudanças no campo educacional, foi a “década das reformas educacionais”, onde um dos movimentos mais importantes na área da Educação ficou conhecido como *Escola Nova* - com a defesa de uma escola pública universal e gratuita, a educação deveria ser para todos, com igualdade de oportunidades, e o ensino laico. O objetivo era formar o cidadão livre e consciente.

Foi neste cenário que Monteiro Lobato (1882-1948) publicou sua primeira obra com grande destaque e torna-se, sem dúvidas, um marco inaugural na literatura infantil brasileira, como um divisor de águas, pelo fato de suas narrativas utilizarem a realidade comum, familiar das crianças. Em uma época em que os livros brasileiros eram editados em Paris ou Lisboa, tornou-se também editor e implantou uma série de renovações nos livros didáticos e infantis. Além romper com o padrão culto e o caráter moralizante, introduziu ainda a oralidade não só no discurso do narrador, como na fala das

personagens, usava uma linguagem bem mais próxima das crianças, estreando uma nova estética. Sua literatura também teve origem na literatura oral folclórica.

Com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, José Bento Monteiro Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens. (SANDRONI, 1998, p. 13).

Antes de Lobato, havia edições portuguesas de livros para crianças e livros de nacionais com uma linguagem demasiadamente rebuscada e com temas nada atrativos para as crianças.

A literatura infantil brasileira só conquistou sua autonomia no século XX, nos idos dos anos 30, segundo Parreiras (2008), embora já presente desde o império, com a mesma tendência que se iniciou mundo afora, com objetivação moralista e utilizando uma linguagem esvaziada, empobrecida, com produção tímida e em ritmo lento, dependente das campanhas de incentivo à leitura, desenvolvimento da indústria editorial e compra de livros pelo governo, atualmente o maior comprador de livros didáticos e de literatura infantil.

Depois de Lobato, até anos 60/70, surgiram outros autores que iniciaram sua escrita para adultos, mas que são lembrados até hoje por textos ditos para crianças, citamos apenas um de cada autor para demonstrarmos, são eles: Manuel de Barros, Ferreira Gullar, Érico Veríssimo (*As aventuras do avião vermelho*, publicado em 1936 ganhou um filme baseado nele em 2013), José Lins do Rego (*Histórias da velha Totônia*, que em 2010 ganhou novo projeto gráfico), Viriato Correia (*Cazuza*), Orígenes Lessa (*A floresta azul*) e Lúcia Machado de Almeida (*Escaravelho do Diabo*, dentre outros sucessos da Coleção Vaga-Lume).

Para citarmos alguns de nossos consagrados escritores que começaram a publicar nas décadas de 60/70, temos: Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós, Marina Colassanti e Joel Rufino dos Santos.

Nas décadas de 80/90 apareceram também escritores e ilustradores como Roseana Murray, Rosa Amanda Strausz, Tatiana Belinky, Leo Cunha, Luciana Sandroni, Ricardo Azevedo, Eva Furnari, Rogério Andrade Barbosa, Stela Maris Resende, Luís Antonio Aguiar, Ricardo da Cunha Lima, Marcelo Xavier, Jorge Miguel Marinho.

No campo da ilustração, evidenciamos a importância da autoria também dos ilustradores: o grande destaque destes se deu na década de 80, quando alguns começaram

a escrever seus próprios textos: Roger Mello, agraciado com do prêmio HCA /IBBY, Angela Lago, Eliardo França, Rui de Oliveira, Graça Lima, Marilda Castanha, Nelson Cruz, André Neves, Marcelo Ribeiro e Odilon Moraes. A Inglaterra consolidou o livro ilustrado para crianças, sendo o primeiro país a publicá-los. Já os anos 90 foram marcados por uma grande revolução no mercado editorial brasileiro, o projeto gráfico e a estética do livro ganharam novos/outros contornos, surgiram novos ilustradores e as ferramentas para edição são das mais variadas em materiais e em recursos tecnológicos.

A concepção de infância que podemos depreender a partir da leitura de Lobato, que de fato foi um divisor de águas como escrito acima, é que a infância lobatiana estava longe das estereotipações de sua época. Quando Lobato começou a escrever para criança, a concepção mais forte de infância estava mais ligada ao cunho moralizante da criança, como se ela fosse um vazio a ser preenchida por valores e condutas, como uma questão do comportamento. Lobato desprezou essa visão e trouxe uma outra noção de infância, apresentou-nos crianças potentes, criadoras, que estavam no mundo e que tinham condição opinar sobre ele, que construíam seus conhecimentos no convívio com a comunidade na qual estavam inseridas, neste caso no Sítio do Picapau Amarelo.

E não foi à toa que ele criou um universo democrático, onde todos os personagens tinham voz e vez, se colocavam, se criticavam também, se magoavam em algumas situações, mas conversavam, trocavam ideias, o que era algo impensado para cada grande parte das crianças brasileiras, de diferentes classes sociais, crianças que realmente não tinham nem voz, nem vez, como era a predominância da visão de infância de sua época. Com certeza sua visão reverberava na sua concepção de literatura para crianças, diferentemente do que eram oferecidos a elas em seu tempo (uma literatura com pouco (ou sem) espaço para pensar, para imaginar, onde pressupunha-se um leitor imanente passivo, ao receber um texto como verdade e fechado ao diálogo, à provocação, algo que só um leitor potente poderia fazê-lo), de modo que uma coisa estava ligada a outra: infância e literatura. E Lobato de fato rompeu com essa visão limitadora da criança e por isso foi um marco.

Podemos ver essas questões desde as primeiras linhas de “Reinações de Narizinho”, quando vimos aquelas crianças questionando a Dona Benta, buscando a Tia Nastácia e procurando conversar entre elas, trocar e montar suas próprias aventuras, ali

estava o *agir sobre o mundo*. Essas crianças em Lobato agiam no mundo porque já estavam no mundo, naquele tempo presente, não como um devir futuro, não como algo que estava sendo *preparado*. E justo porque já estavam no mundo é que conseguem *atuar e agir* sobre ele. Elas conseguiam atuar plenamente com os adultos da história, como a Dona Benta e a Tia Nastácia, pois estas davam espaço, acreditavam na potência daquelas crianças e pediam a opinião delas até sobre o que poderia ser do universo adulto, valorizando o pensamento delas. Eram elas que, muitas vezes, davam ideias para resolver os problemas do cotidiano e outros, como no caso das onças: como caçar, como capturar a onça no livro “Caçadas de Pedrinho”. De modo que eram convidadas a pensar junto aos adultos, problematizavam, portanto, já tinham ali um lugar especial na atuação e no pensar sobre o mundo.

Há uma ludicidade, uma fantasia que se plasma ao real como o “Reino das Águas Claras” que invade o sítio, personagens como uma boneca falante e uma genial espiga de milho como adulto intelectual habitam aquele universo real do sítio, são amalgamadas fantasia e realidade. Ao receber personagens de outras histórias, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Peter Pan tece uma intertextualidade. A potência da literatura infantil em Lobato estava justo em permitir uma imaginação solta, sua marca é essa união entre fantasia e realidade. A fantasia para Lobato pode sim ser realidade, ela não é um “faz de conta” que acaba, ela permanece porque é imaginária. Dentre outras marcas, não menos importante, ressaltamos a linguagem menos rebuscada, mais coloquial, e a redescoberta do folclore, estas deixadas por ele e incorporadas pelos autores que o sucederam.

O que caracteriza, no ponto de vista da literatura, é o espaço para o leitor se colocar, a interação, a interlocução, a interpretação que ele, leitor, dará ao texto. Não como algo homogeneizante, mas distinto na forma de cada leitor receber. O curioso é que um mesmo livro de literatura pode ser lido de forma diferente por um mesmo leitor, dado a maturidade deste no momento da leitura, pois as experiências acumuladas pelas vozes que o influenciaram ao longo da vida dialogarão com a obra de modos distintos. A literatura tem esse papel, ela abre espaço para relações, quando lemos um livro fazemos relações com aquilo que já vivemos e/ou com aquilo que já lemos anteriormente. Se um texto se limita a didatizar não é considerado literário, pode até estar vestido de literário, ser informativo por exemplo, mas não é literatura.

Ao final deste capítulo vimos como o surgimento da literatura voltada para as crianças esteve intimamente ligado à história da infância, de modo que o gênero carrega consigo a controvérsia entre sua condição de arte e uma função pedagógica. Reiteramos nossa percepção do caráter artístico da literatura infantil, que se abre ao leitor, sem interesses moralizante e didatizante, mas como espaço de criação, de liberdade, de apreciação estética, por sua capacidade de produzir subjetividade. E, principalmente, por sua dimensão humanizadora.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESCOLA, SUJEITOS E PRÁTICAS

Este estudo apresenta um relato de experiência sobre a prática da pesquisadora em uma escola particular com crianças no município do Rio de Janeiro. A metodologia consistiu em um relato de experiência, em que a professora-pesquisadora retomou atividades pedagógicas para descrevê-las, analisá-las e refleti-las em um processo de pesquisar a própria prática. Se compreendemos que os estudantes são sujeitos produtores de conhecimento, defendemos que também o sejam os professores destes estudantes. Portanto, o relato de experiência ganha relevância neste movimento de pensar sobre a prática e de ter a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento, articulação prática-teoria-prática (ESTEBAN & ZACCUR, 2002).

Neste capítulo, apresentamos a escola (i) com um breve histórico do campo da pesquisa; (ii) o segmento referente ao estudo, os sujeitos, a metodologia e a sua estrutura; (iii) o período de observação e a relação com os sujeitos.

Ainda neste capítulo apresentamos uma prática educativa buscando **analisar e compreender o papel da literatura no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na transição da educação infantil para o primeiro ano do fundamental**.

3.1 - Apresentando a escola

Trata-se de uma escola particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro que acaba de comemorar seus 50 anos e que atualmente recebe aproximadamente 600 alunos da Educação Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM). Vale ressaltar que este projeto se mantém exclusivamente com as mensalidades pagas pelas famílias, isto é, não tem suporte de ordens religiosas nem de grupos financeiros ligados à educação.

3.1.1 – Histórico da escola – 50 anos

A escola foi idealizada e registrada em 1969 e iniciou seu primeiro ano letivo em 1970, começando suas atividades com turmas de crianças com 2 anos de idade (hoje recebe a partir de 1 ano completo) e prosseguiu com classes de primário e ginásio (atual Fundamental I e II respectivamente). Formou sua primeira 8ª série em 1979 (a 8ª série da época, onde concluíam-se o 1º grau, correspondente ao último ano do Fundamental II

(EFII) de hoje – 9º ano). Concebida por um grupo de estudantes de psicologia, tendo na sua origem o interesse pelas teorias psicológicas do desenvolvimento afetivo e cognitivo. As teorias da motivação, a liberdade de escolha de cada aprendiz, as relações interpessoais professor/aluno e aluno/aluno eram marcas desses tempos iniciais da escola, como, aliás eram marcas do pensamento pedagógico da época. A diretora afirmava em reuniões que tiveram inspirações nas escolas *Summerhill School*, da Inglaterra, e Escola da Ponte, de Portugal. E também no Movimento Escola Nova no Brasil pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

É preciso lembrar o contexto do ano de 1969 no Brasil, ano de nascimento da escola, o país vivia o AI-5 (Ato Institucional Número Cinco - foi o quinto de dezessete grandes decretos emitidos pela ditadura militar nos anos que se seguiram ao golpe de estado de 1964 no Brasil). O clima era de tensão e medo, não havia debate político, nem discussão pública de questões sociais. Portanto, criar uma escola, naquele momento, significava resistir e apostar no futuro. O objetivo inicial era para ser um espaço de liberdade ao buscar uma nova consciência e assim se fez.

Durante a década de 1980 se consolidou como escola que atendia até o final do EFII (até 8ª série da época, onde concluíam-se o 1º grau). Duas grandes questões marcaram as preocupações e atuações nesse período: (i) a aprendizagem: “*Como se aprende e como se ensina nesta escola?*”, esta indagação ensejou a busca de embasamento teórico, de métodos e técnicas e de confronto avaliativo dos resultados e, ao se colocar esta pergunta, a escola procurou estudo e reflexão sobre sua prática, a fim de contribuir de alguma forma para o avanço da teoria educacional. (ii) “*Qual a função social da escola?*”, tornou-se clara, neste período, a imensa tarefa que a educação formal deveria exercer na proposição e discussão de metas e valores sociais e na construção da cidadania.

Desde a fundação optou por não adotar o uso de uniforme, seus alunos usavam suas próprias roupas normais do dia a dia e o fazia por uma questão ideológica, considerando mais uma vez o contexto de sua fundação, a década de 70. Também por entender que a forma de se vestir expressava as opções de estilo e de comportamento e que cabe a cada um, decidiu por incorporar mais essa marca à sua proposta diferenciada de atuação pedagógica. Mostrou-se uma escola diferente das outras numa época em que predominava na prática educativa: metodologias mecanicistas e abordagens interpessoais indiferentes às singularidades, que visavam à padronização dos comportamentos; assim,

marcava mais uma diferença, a de atuação diferenciada em relação ao que era a norma educativa do período em que nascia. Ao desenvolver sua proposta pedagógica inspirada nos movimentos libertários, instituía práticas que propiciavam a livre expressão dos sujeitos e dos grupos que a integravam. O fazia (e faz) por meio do ensino das múltiplas linguagens artísticas, no acompanhamento individual do processo de aprendizagem, na interação dialógica entre professor e aluno, no constante debate de ideias entre todos nas reuniões de equipe onde se buscava uma reflexão sobre a prática e transdisciplinaridade coadunando com as linguagens trabalhadas.

Em 1990 foi criado o EM, dez anos após a primeira formatura de conclusão do, até então, 1º grau, por conseguinte consideraram estabelecidas as condições de amadurecimento, preparo teórico e constituição de equipes, indispensáveis para essa nova realização. Com essa abertura passou-se a formular como um novo desafio: entregar à sociedade jovens quase adultos, curiosos, ousados, criativos, motivados, capazes de realizar escolhas profissionais, de atuar socialmente para conquistar o caminho que escolhessem, com esperança e entusiasmo em um futuro melhor para a humanidade. Foi fundamental para o fortalecimento institucional, o que desencadeou nos anos 90 um aprofundamento teórico dos princípios basilares de seu projeto pedagógico inicial. Instaurou-se um amplo processo de reformulação curricular, mobilizou-se toda sua equipe em torno da definição dos procedimentos, atitudes e conceitos para serem desenvolvidos em cada área do conhecimento durante cada etapa escolar. Foi um período de muito estudo, interação constante entre os profissionais e debate intenso entre as equipes dos diversos segmentos. Processo que resultou na primeira versão oficial do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo atual.

Nesse processo de reavaliação das ideias, a equipe da escola voltou a discutir a adoção do uso cotidiano do uniforme, considerando aspectos como a segurança dos alunos, no entanto, com os vários argumentos na balança, igualmente, contra e a favor, foi mantida, até hoje, a “tradição” da vestimenta livre em seu espaço interno. Sendo utilizada apenas a camisa com nome e logotipo da escola para saídas dos alunos em passeios/viagens.

Durante os anos 1990 e 2000 chegou a ter três sedes: uma para a EI, outra para o EF e outra para o EM. E em 2009, ao completar 40 anos, finalmente conseguiu reunir

todos os segmentos em um só endereço, oferecendo a escolaridade completa (da EI ao EM) e ainda a opção de Horário Integral (HI).

É muito comum receber como alunos os filhos de seus ex-alunos e o fazem com muito carinho e orgulho, o que denota a relação afetiva que muitos pais mantêm em relação à instituição. Há presença também de muitos ex-alunos como professores e palestrantes/oficineiros que atuam cotidianamente ou, eventualmente, em cursos de formação ou ainda em eventos da escola.

Vale dizer que essas informações foram coletadas ao longo do período da pesquisa, mas em particular no departamento de comunicação da escola em 2019, enquanto recolhiam informações para a comemoração dos 50 anos da escola.

O EFI - o qual a pesquisadora atuou por 5 anos, funcionava no turno da tarde e era formado por 5 séries (1º ao 5º ano) divididas em dois ciclos (ciclo II: 1º, 2º e 3º ano e ciclo III: 4º e 5º anos), com duas turmas por série/ano.

3.1.2 – Sujeitos, espaços e metodologia da escola

As crianças - A faixa etária observada era de 6/7 anos nas turmas de Alfa – 1º ano, entre 80 e 90% fizeram a EI na própria escola, todas moradoras da zona sul da cidade do Rio de Janeiro pertencentes às classes socioeconômicas média e altas. Para pensarmos as nossas práticas tínhamos que considerar como a escola atua sabendo quem recebe, que crianças eram essas? Que público era esse? Neste caso, essas crianças tinham acesso ao livro além da escola, ganhavam livros de presente, muitas vezes iam a lançamentos de livros, ao teatro ver peças montadas que se relacionavam com a literatura. O que não quer dizer que todas as famílias agiam da mesma forma, que todas sentavam para ler com as crianças. Escola buscava ampliar e fortalecer aquilo que as crianças já traziam consigo.

A Equipe - Para realizar esta proposta, este segmento contava com uma equipe formada por uma assessora (que cuidava dos estudos de conteúdos visando cumprir o currículo, obedecendo às Diretrizes Curriculares, analisava as abordagens didática, os encaminhamentos das atividades, fomentava a formação de professores com grupos de estudo uma vez por semana a noite, além de outras funções), uma dupla coordenação (uma com visão pedagógica e outra psicopedagógica), uma assistente de coordenação com sua acompanhante, as professoras de cada turma mais a equipe de professores das

aulas especializadas (na Biblioteca, na Sala de Música, na Sala de Artes, na Quadra a Linguagem Corporal e na Sala de Informática). Também estagiárias que acompanham as turmas de primeiro ano do EF1 - alfabetização - e mediadoras nas turmas de alunos em processo de inclusão na instituição. Os estudantes frequentavam as aulas especializadas uma vez por semana, mas para fins de nosso estudo destacamos somente a *biblioteca* por conta da relação com o objeto de estudo em questão: a literatura no processo de ensino e aprendizagem da criança.

As salas de aula - As salas de aula contavam com televisões e um computador com acesso a internet, o que permitia que os professores abordassem temas utilizando filmes, sites e outras fontes de informação. Havia estantes que abrigavam jogos, brinquedos, material pedagógico e material de uso diário dos estudantes e armários para uso dos professores. Cabideiro para as mochilas, um grande quadro branco, ar condicionado, dois ventiladores e grandes janelas.

A biblioteca - Os projetos de leitura e escritura de textos literários e informativos desenvolvidos na EI e no EF contavam com a parceria da Biblioteca da escola, organizada por uma especialista em literatura infantil, que atuava na escola há mais de 30 anos. Considerado *espaço imprescindível* para o desenvolvimento das atividades cotidianas desses segmentos. A escola, com a curadoria dessa especialista, promovia a Semana Literária (evento anual que trazia para dentro da escola contadores de histórias, autores e ilustradores trabalhados com alunos dos diferentes segmentos e onde eram compartilhados com a comunidade textos, livros e outras produções dos alunos) e, a partir de 2009, passou a realizar bianualmente, a Festa Literária (mudou de nome), que ampliava e intensificava as interações da escola com a comunidade a partir das produções de Leitura e Escrita dos discentes.

Nesta escola a visita era assegurada uma vez por semana neste espaço. O acervo era bem rico e variado, disposto à altura das crianças para promover (convidar) o encontro e facilitar a manipulação direta delas, embora fosse repleta de altas estantes.

Sobre algumas práticas na Biblioteca: tinha o momento “*Quem indica ou não e por que?*”, tinha o quadro “*Dica Legal*”, a “*Roda de comentários*”, a “*Contação*”, em que a especialista lia para eles na Biblioteca, e a “*Livre Apreciação*”, em que as crianças manuseavam livremente os livros e escolhiam um que levaria para casa naquela semana.

Os livros extrapolavam este espaço, as histórias não eram contadas apenas na sala de aula ou na biblioteca, mas também na Sala Multimeios (com tv, estantes baixas com livros expostos na altura delas, fantoches, instrumentos musicais, baú com fantasias, CD's e DVD's) e nos espaços externos que também eram muito explorados. Embora, como dito antes, reforçamos a ideia de que biblioteca seja “O” espaço de construção de sentidos, pois na biblioteca o tempo é outro, o tempo “para” para o escolher, o manusear, tem o tempo “livre” para pensar o livro, um tempo para o “mergulho”, a imersão. Todo esse “viver” a biblioteca, reconhecer como esse acervo estava dividido em suas etiquetas/cores com seus respectivos significados por si só já era um aprendizado.

A metodologia da escola - Por meio de *Pedagogia de Projetos*, que, além de integrarem as áreas de conhecimento, *partiam de um problema* a ser resolvido, favorecendo o envolvimento da turma e contribuindo para a construção de aprendizagens significativas. Culminavam nas Mostras Pedagógicas que permitiam a socialização do conhecimento adquirido. Era praticado de forma integrada na EI, com a diferença de que na EI *os alunos escolhiam o tema* que queriam investigar e a partir de então eram trabalhadas as áreas do conhecimento. Ao passo que os alunos do EFI *possuíam alguns grandes temas pré-estabelecidos (os que são determinados pelo currículo)* e os alunos decidiam, dentro destes grandes temas (como um guarda-chuva) por onde e como gostariam de pesquisar (em algumas vezes a biblioteca foi utilizada para este fim).

Buscavam promover um processo de ensino e aprendizagem que levassem em consideração os conhecimentos prévios dessas crianças em suas experiências sociais fora da escola e também as construídas na EI. Partiam do repertório das crianças para ampliar conhecimentos das mesmas, estimulavam as múltiplas relações que estabeleciam entre elas e entre elas e o mundo, de forma a aproximar, de modo gradativo, aos procedimentos de estudo e conteúdos exigidos neste início do EF1.

3.2 - Período de atuação/observação e relação com os sujeitos da pesquisa

Durante cinco anos, de 2015 a 2019, as turmas de Alfabetização foram acompanhadas todas as tardes (nos dois primeiros anos na condição de estagiária, depois como professora auxiliar). Nas aulas especializadas ficava sozinha como responsável pela turma, pois as professoras regentes usavam esses horários para planejamento,

atendimento aos pais, reuniões de acompanhamento com coordenação pedagógica e afins. E pela manhã, concomitantemente nos anos de 2016 e 2017, atuava como professora do grupo de crianças de 3 e 4 anos, no que compreendia o Integral (horário em que algumas crianças que passavam o dia na escola eram matriculadas). De modo que encontrava essas mesmas crianças no EF1, quando da ocasião do primeiro ano delas.

A relação com os sujeitos da pesquisa foi bem próxima, de segunda à sexta-feira, todas as tardes, durante o ano letivo de cada turma; algumas crianças já conhecidas da manhã, do horário integral de anos anteriores. Aspecto que trouxe consigo algumas vantagens: o fato de conhecê-las facilitou a interpretação de algumas atividades e fizeram com que elas se sentissem à vontade em suas atividades cotidianas, descartando um possível estranhamento.

Em contrapartida é sempre um pouco mais difícil o afastamento necessário para analisar o material produzido a partir do lugar de pesquisadora. Sair do lugar e assumir o lugar de pesquisadora era fundamental para atingir os objetivos deste trabalho. Deslocamento este de exotopia, conceito denominado por Bakhtin (1992), que busca compreender a relação alteritária que se estabelece entre o eu e o outro sujeito, que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca verá: o excedente de visão, que determina o que aprendo do outro. Amorim (2001) também nos ajuda a compreender este conceito:

Essa dimensão alteritária no ato da pesquisa coloca o outro como desconhecido e imprevisível, a exotopia é a possibilidade que o sujeito tem de ver do outro sujeito o que ele próprio não vê de si mesmo e vice-versa. É a possibilidade de indagar e compreender o outro. A exotopia é qualidade/capacidade de o outro ver de fora, de uma posição que eu nunca verei. Então, isso lhe permite uma compreensão peculiar de mim, e mais: para além do que eu vejo, um excedente de olhar. Ao mesmo tempo, vejo outro de uma maneira que ele não vê. Também tenho a capacidade de olhar o outro de uma posição que ele jamais verá sem mim. Olhares parciais, mas complementares. (AMORIM, 2001, p.26)

Assim, a partir da possibilidade de ver pelos olhos do outro, é necessário abandonar a posição pessoal e captar o olhar deste outro, para refletir sobre o que foi “visto” e apropriar-se do novo. E, ainda na companhia de Amorim (2001), percebemos que “a tarefa do pesquisador é captar o ponto de vista do outro para depois poder traduzi-lo, interpretá-lo”.

Nossa busca era compreender o que as crianças viam/percebiam no contato com a leitura literária, durante o processo de “letramento literário”, que para Rildo Cosson (2007) tem uma configuração especial:

É o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2007, p. 12).

3.3 - Transição da EI para EF1 - Do “Conta Comigo” ao “Troca-Troca”

Como nosso objetivo se propôs a analisar o papel da literatura no desenvolvimento das crianças neste período *de transição* da EI para o EF1, decidimos que caberia aqui um breve relato de como era a aproximação com a literatura, ou seja, de como o letramento literário era construído.

Como vimos na metodologia da escola, a equipe trabalha com a *Pedagogia de Projetos*, em que no início de cada semestre as crianças elegem um tema sobre o qual se organiza a construção de conhecimentos de acordo com as intenções coletivas do grupo, contemplando diversas áreas do saber. As professoras contavam com a especialista da biblioteca na indicação de livros informativos e/ou literários que dialogassem com o tema escolhido para o Projeto. A seguir, a título de ilustração, destacamos um exemplo de sondagem inicial para a definição do tema de um Projeto, conforme figura abaixo, onde as crianças foram colando os recortes quadradinhos de papel e depois contaram para ver qual tema havia vencido, neste caso ganhou CINEMA com 10 votos e BICHOS COM VENENO com 8 votos. Ao final faziam uma escolha entre as duas hipóteses mais votadas. Nota-se aqui, subliminarmente, toda uma discussão com a Matemática.

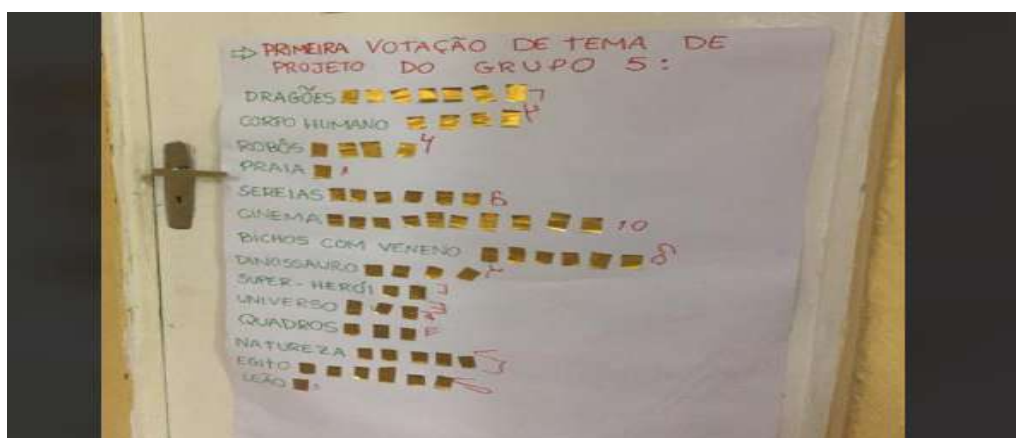


Foto nº1: Sondagem inicial - Primeira votação eleição do projeto (Jul/2019)

As portas das salas de aula e seus interiores iam se transformando ao longo do semestre de acordo com cada projeto, com as produções das crianças, que “botavam a mão na massa” e vivenciavam de fato como uma experiência. Seguem as entradas de duas salas, ambas de Grupo 5 (5 anos - turma anterior ao 1º ano):




	<p style="text-align: center;">Projeto Mitologia Grega</p> <p>Fizeram uma Medusa na entrada (“feche os olhos” - eles falavam para cada nova pessoa que entrava na sala - “cuidado para não virar pedra”).</p> <p>Notem como as crianças iam produzindo sentido ao se apropriarem desse saber que literatura traz.</p>
	
<p>“Não podemos poluir: o mar não pode ser poluído”.</p> <p>Chamamos a atenção para um detalhe: infelizmente, um mês depois houve o gravíssimo vazamento de óleo, amplamente divulgado, na Praia dos Carneiros, em Tamandaré/PE, em Out/2019, ocasião em que as crianças ampliaram as discussões em sala de aula.</p>	

Foto nº2: `Porta de entrada com tema do Projeto MAR SERENOU (Caderno de Campo, Dez/2019)

E, em seguida, um exemplo de decoração/criação a partir do tema do projeto, onde bonecos/personagens produzidos coletivamente *com* as famílias, portanto *com* as crianças, *com* total interferências destas. Estes passavam um fim de semana na casa de

cada criança, em esquema de revezamento/rodízio, e elas registravam das mais diversas formas - fotos, vídeos, desenhos, escritas - e enviavam para escola a fim de compartilhar com os demais colegas como havia sido aquele encontro. Os bonecos/personagens apareciam em visita à casa dos avós, de pijama na cama das crianças, em restaurantes, à mesa no café da manhã e até no banheiro de toalha no cabelo (como quem saiu da banheira/banho, já que eram sereios. Aqui aparece um lugar que literatura ocupa nessa capacidade das crianças criarem, inventarem até um sereio. Se a sereia em si já é um ser fantástico, imagina o sereio? E aqui ele se materializa, *é e não é ao mesmo tempo*, como no texto “Uma noz que é e não é”, de Graciela Montes (Montes, 1999, apud REYES, 2010, p.13). Esses movimentos não são desimportantes, meros bonequinhos, eram construções, frutos de muita conversa, de muitas histórias, de muita troca entre os pares na escola e em casa com as famílias.

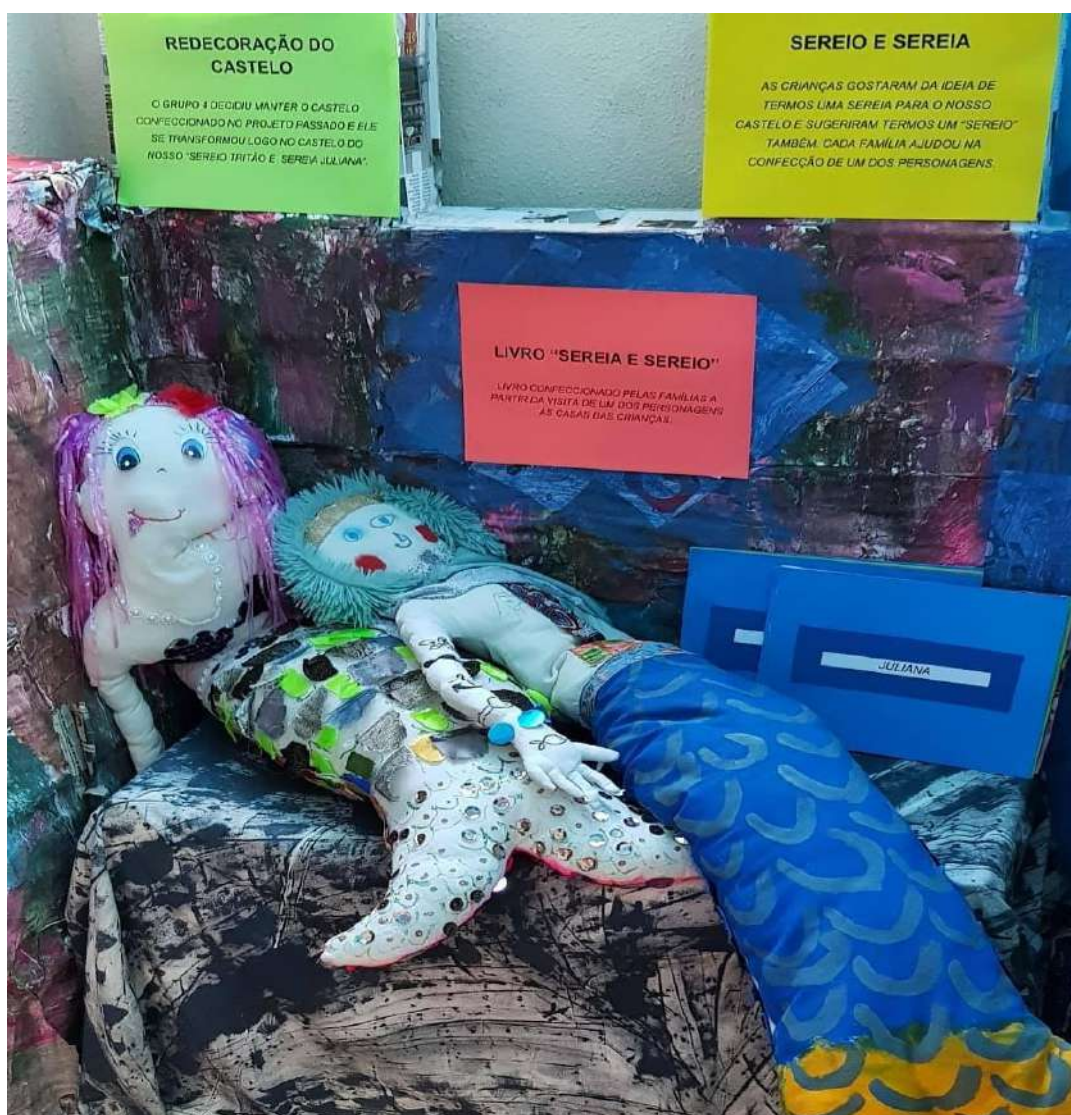


Foto nº 3: Grupo 4 (4 anos) - Sereia Juliana e Sereio Tritão (Caderno de campo - Out/2018)

Em toda a EI havia um Projeto chamado “Conta Comigo” em que o professor regente da turma, junto à especialista, separava livros no início de cada semestre, que seguiam para casa de cada criança uma vez por semana para serem lidos/ouvidos com a família.

Vivenciamos a importância da família para que se construísse o que a colombiana Yolanda Reyes (2010) nomeou como “o triângulo amoroso” - o encontro entre crianças, livros e adultos - constituído por afeto, linguagem, imaginação e memória. A autora destaca a dimensão cultural do objeto livro, que em toda sua inteireza por seu projeto gráfico, permite esse encontro com o outro, nesse elo afetivo entre leitor, ouvinte e livro.

Projeto gráfico que vai da ilustração, à ambientação, aos caracteres, ao estilo do desenho, à escolha das cores, ao formato, que dão ao conjunto

da obra o caráter dialogal entre texto e imagem, tão importante para o desenvolvimento da educação estética da criança (OLIVEIRA, 2010, p.45)

Reyes (2010) ressalta ainda a importância dessa voz desde muito cedo na construção de memória, de sentidos e que gera, neste colo, intimidade, aconchego. Aqui estava selado o vínculo, os pais *recordam* - do latim *re-cordis*, tornar a passar pelo coração - as histórias favoritas deles, que podem ser as contadas naquele momento ou não, mas que podem ser evocadas por uma intertextualidade ou relação polifonia x polissemia que o objeto livro na sua narrativa possa despertar.

(...) aquelas histórias íntimas transmitidas de pai para filhos na cadeia infinita da linguagem ... seus filhos terão mais gosto em desfrutar porque poderão **ler algo recôndito** em sua voz e em seu rosto enquanto a história flui (REYES, 2010, p.100, grifo nosso).

Os critérios de seleção visavam garantir a presença de diversos gêneros literários, temas e formatos/projetos gráficos: fábulas, acalantos, livro de contos, de poesia, de cordel, de parlendas a trava línguas, ou com temas diferentes como indígenas, folclore, questões sociais, medo, aventuras... Textos curtos, mais longos ou só narrativas imagéticas, levando em conta o que Reyes (2010), com seu livro “A casa imaginária”, nos traz como os *alicerces* desta casa:

(...) que a qualidade da intervenção na primeira infância promove as capacidades comunicativas como ferramentas do pensamento simbólico e pilares para o pleno exercício da cidadania... que deve ser garantido desde a educação mais prematura. (REYES, 2010, p.20)

Havia essa linha de contato com o livro que atravessava toda a escola, como uma espinha dorsal, desde os pequeninos na EI até final do EM. E apontaremos adiante o quanto isso vai se refletir no processo de alfabetização, embora a especialista chamasse atenção constantemente “que o objetivo sempre era, em primeiro lugar, a leitura literária, a experiência literária”.

O projeto “Conta Comigo” da EI no EF1 cedia lugar ao Projeto “Troca-Troca”, no mesmo esquema de que cada criança levava um livro para casa uma vez por semana. As crianças do EF1 passavam a ler/ouvir dois títulos por semana, os que pegavam emprestados nas visitas à Biblioteca nos encontros com a especialista e os títulos que passavam a integrar o “Troca-Troca”, que elas liam/ouviam em casa com as famílias e que a professora também lia na sala com elas uma vez por semana. Eram selecionados cerca de cinco títulos por trimestre e divididos entre o número de alunos, onde cada

criança escolhia o que queria comprar, de modo mais ou menos equilibrado (Exemplo: se 20 alunos e 5 títulos, 4 crianças comprem o mesmo livro). Outra diferença era que esses livros/títulos dialogavam entre si por uma temática, enquanto no “Conta Comigo” não havia uma temática específica, era mais livre.

Pelo exposto, vimos que as turmas chegavam ao primeiro ano já com uma experiência de encontro com o livro literário ao longo de toda a EI, portanto com uma *bagagem literária*. As crianças tinham uma intimidade com o livro, sabiam manusear as páginas, trocavam na roda, falavam de suas experiências leitoras, trabalhavam com os projetos, ouviam atentas as histórias (ou caminhavam nesse sentido). Tudo isso foi construído.

O desafio posto era: *o que fazer no primeiro ano em relação à leitura literária para que se ampliasse, que revelasse, que introduzisse uma novidade para estas crianças com este perfil?*

3.4 – O papel da literatura: “*para onde vão os sonhos quando a gente sonha? Vão para o mundo dos sonhos*”

Narramos uma experiência que aponta para esse lugar que entendemos que é o da literatura, como espaço que se abre ao diálogo, como oferta de “material simbólico” para as crianças, assim nos aponta Yolanda Reyes (2010):

Falar da leitura como ferramenta para ser mais competente no sentido meramente acadêmico não é meu interesse fundamental, embora, como veremos, seja evidente que o contato precoce com a literatura repercute na qualidade da alfabetização. No entanto, há outra tarefa aparentemente mais simples e, ao mesmo tempo, muito mais complexa que nós, adultos, podemos assumir: a de **oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser**”. (REYES, 2010, p.15, grifos nossos)

Essa atividade foi desenvolvida por duas professoras responsáveis pelas turmas de 1º ano – alfabetização – no ano de 2018. Vamos nos ater a uma das turmas, a acompanhada: com 22 crianças (10 meninas e 12 meninos, sendo um desses com traços de autismo, embora sem diagnóstico fechado, mas com algumas limitações que demandavam auxílio nas atividades, com pouco atraso na fala, pouca interação entre os pares e movimentos estereotipados).

Contamos com Yolanda Reyes (2010) mais uma vez, agora para discutirmos nossa condição humana, somos seres gregários, nos conforta a sensação de pertença e, embora tenhamos nossa individualidade, nos constituímos desde muito cedo por palavras e símbolos que outros nos legaram e recorremos a estes por meio de histórias para nos decifrarmos. Não somos sozinhos, necessitamos de alguém que nos conheça e nos (re)conhecemos na relação, necessitamos do outro. Logo abaixo, na prática descrita, perceberemos a tentativa de diálogo entre esse particular e o universal:

A experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano...
é que outorga um sentido profundo à literatura. (REYES, 2010, p.14)

No primeiro trimestre do ano foram discutidas as questões das identidades das crianças, como se viam, se percebiam, cada uma fez seu autorretrato, conversamos sobre as escolhas e significados de seus nomes, como eram suas famílias, onde nasceram e onde moravam, seus gostos e hábitos. Já no último trimestre, o Projeto de História e Geografia - objetivava que elas passassem a perceber outras realidades - contava com o apoio do livro “Crianças Como Você - Uma Emocionante Celebração da Infância no Mundo”, que tem apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e trazia de modo informativo a cultura de diferentes povos pelo mundo destacando o cotidiano de crianças: o que comiam, vestiam, brincavam, quais seus animais de estimação, como eram suas escolas,... Em diálogo com este projeto, foram elencados seis títulos de livros de literatura para crianças para compor este “Troca-Troca” que contemplassem histórias de vários continentes, a saber:

- Strega Nona - A Avó Feiticeira (Tomie De Paola, Gian Calvi - Global - 2007)
- Obax (André Neves - Brinque-Book - 2010)
- O baú de histórias (Gail E. Haley – Global - 2005)
- O pote vazio (Demi - Martins Fontes - 2000)
- A árvore que canta, o pássaro que fala e a fonte que rejuvenesce (Maté - Brinque-Book - 2013)
- O nascimento dos Andes e outras lendas pré-colombianas (Eraldo Miranda - Mundo Mirim - 2010)
- A menina inteligente (Ilan Brenman, Il. Adriana Keselman - Folia de Letras - 2016)

Um dos objetivos era mostrar que a literatura é tida como um elemento de construção e de identidade de um povo por evidenciar seus aspectos culturais, como crenças e valores, e possibilitar uma reflexão sobre nosso modo de ser e estar no mundo. Buscou-se um diálogo entre o particular e o universal. Crianças passaram a ouvir/ler

histórias de povos e culturas diferentes das nossas e inventaram também muitas histórias inspiradas nos livros acima elencados.

Nesta atividade elegida, o objetivo principal foi que as crianças brincassem com as histórias, por este motivo selecionamos a prática com o reconto tradicional russo: “A menina inteligente”, porque foi com esta que elas mais se divertiram. Segue breve resumo da história.

Trata-se da história de dois viajantes: um pobre montado na sua égua e o outro rico com carroça e dois cavalos, quando pararam para pernoitar foram surpreendidos pela manhã por um potrinho que deslizou e foi parar debaixo da carroça, ao que o rico argumentou que sua carroça foi quem deu à luz a ele. Frente a este impasse, já que a égua era do pobre, foram ter com o Czar em seu suntuoso palácio para que este decidisse afinal de quem era o potrinho, ao que ele propôs então que quem desvendasse quatro enigmas seria o dono, queria saber qual a coisa mais...

Coisa	Rico com ajuda da esposa	Pobre com ajuda da filha
Mais robusta	Cavalo do Czar	Vento
Mais rechonchuda	Cozinheiro do Czar	Terra
Mais suave	Travesseiro real	Mão que faz carinho
Mais encantadora	Príncipe Pedrinho	Bom sonho sonhado

Como o pobre confessou que teve a ajuda de alguém, o Czar lhe deu novo enigma. Cada vez que Czar tentava um novo enigma, a menina lhe respondia igualmente com novo enigma:

Czar dava ao pobre para pedir à menina	A menina devolia
deu um fio de cabelo para tecer um tapete	se desse galho Czar me der um tear eu faço
deu 100 ovos para chocar todos no dia seguinte	se desse grão de milho Czar me der comida para os 100 pintinhos eu cumpro o pedido

O Czar quis conhecer a tal menina, mas fez exigências para que ela fosse à sua presença:

Exigências do Czar	Resoluções da Menina
nem a pé, nem a cavalo	cão pastor

nem nua, nem vestida	embrulhada em uma rede de pesca
nem com presente, nem sem presente	um pássaro, que nas mãos do Czar voou

Czar admirado com a inteligência da menina quis saber como aquele pobre pai a sustentava. Ela respondeu: “com o que colhemos com sementes queimadas”. E Czar diz: “todos sabem que sementes queimadas não dão alimentos”. E ela rebate: “e todo mundo sabe que uma carroça não pode dar à luz a um ser vivo”. Czar dá-se por vencido, obriga ao rico pagar uma indenização, ... Ela vira Czarina um dia.

Após a contação de história, sempre tinha a roda de comentários e o que é que a criança estava desenvolvendo naquele momento? A linguagem, elaborando o pensamento, formas de se expressar, de dizer o que pensou sobre o livro, o que inferiu da história. Quem estava favorecendo isso? A professora que abria essa arena para a troca. Um comentário é capaz de acionar formas diferentes de pensar ali na roda, era preciso espaço para que isso acontecesse, como aprendemos com Paulo Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

Podemos depreender que desta história poderiam vir várias questões, tais como: uma lição de moral, os perfis do pobre e do rico e as relações de poder, a astúcia/sabedoria, a mentira/injustiça/trapaça, o que é um czar? E dentre as várias questões, o que mais chamou a atenção das crianças naquele momento: *foram os enigmas*. Elas adoravam charadas (O que é? O que é?), várias vieram à tona e as crianças começaram a brincar de fato com a história.

Quando lemos damos sentidos às coisas, a imaginação flui, então as crianças começaram a inventar vários enigmas. A professora seguiu provocando, promovendo interlocução entre elas e articulando as ideias. Estas conversas contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, da organização do pensamento e da escuta de todos. Essas trocas ilustram o que Cândido (1995) aponta como: o “papel ordenador do texto literário”, que organiza a mente, pensamento, sentimentos e organiza a nossa visão de mundo.

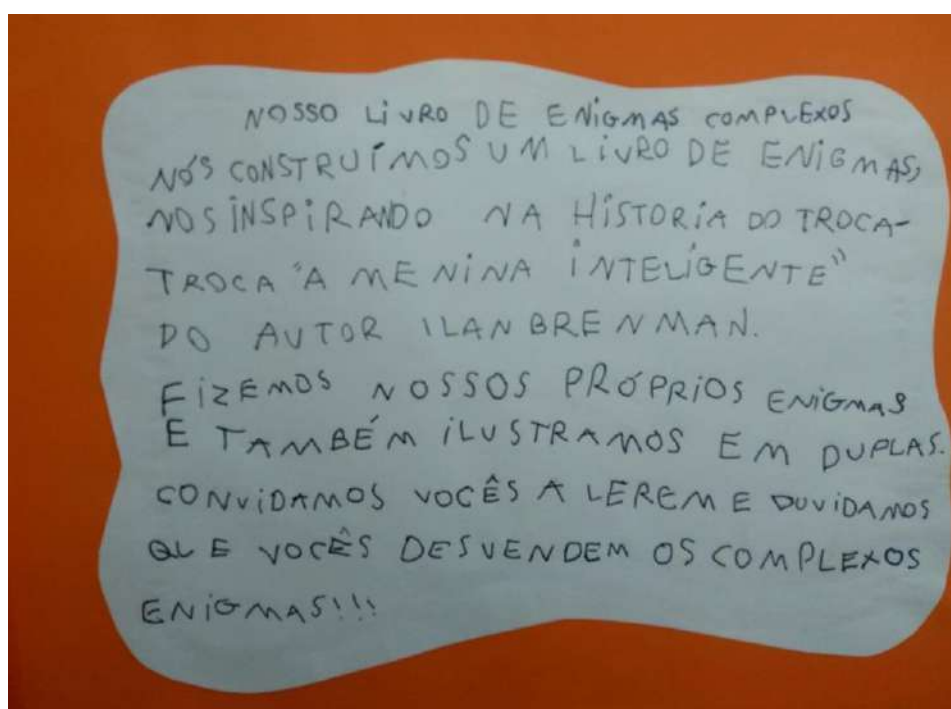
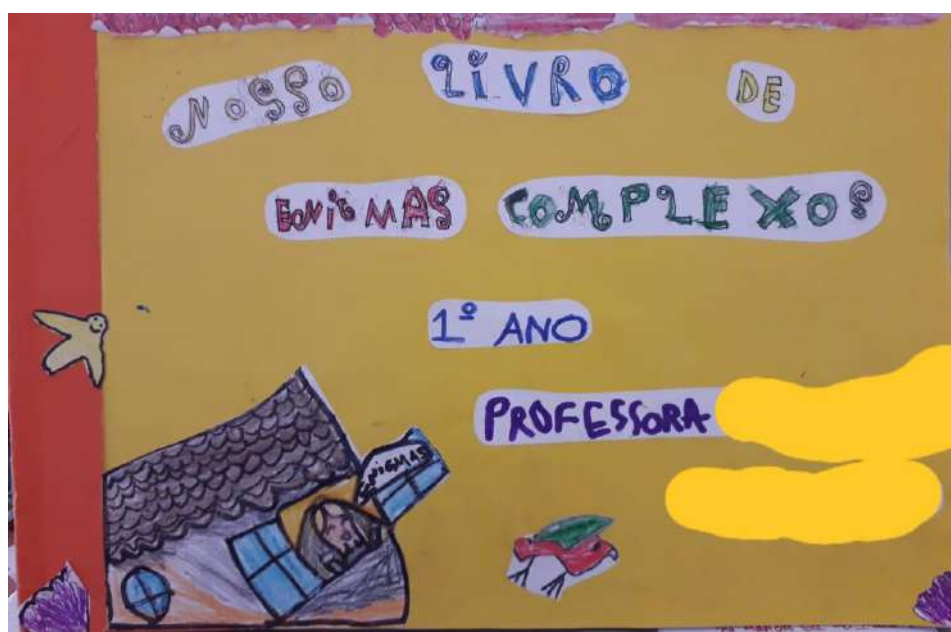
Pensando em como dar vazão à imaginação das crianças, em outro dia, a professora perguntou o que elas achavam de reunir seus enigmas em um livro, para ser conhecido por outras crianças, uma vez que este incorporaria ao acervo da biblioteca, assim como elas já tinham visto outros criados por outras turmas ou delas mesmas enquanto alunas EI. Nem é preciso dizer que elas amaram a ideia. Toda essa produção não se deu em um só dia, precisaram de muitas conversas.

Tal como Darnton (1990, p.112) batizou de “Ciclo do Livro”: elas foram questionadas sobre [como nasce um livro?] Seguiram conversando: [tem o escritor, o ilustrador, tem o projeto gráfico, o livro vai ser grande ou pequeno? Terá só texto escrito ou imagens? Terá capa dura? E orelha?] [livro tem orelha?], um pergunta, e seguiu-se a conversa discutindo a quarta capa e observaram que havia uma pequena descrição da história e uma forma de provocar o leitor a abrir o livro e conhecer a história. A partir daí combinaram que narrariam coletivamente um texto explicando como nasceu a ideia. A professora foi escriba registrando no quadro a medida que as crianças iam criando.

Primeiro o título [como será?]: “NOSSO LIVRO DE ENIGMAS COMPLEXOS”. Toda a turma decide junta, ao que decorre várias situações de aprendizagem: [“nosso” é com um ou dois S]. E chegaram na palavra “enigma” onde a professora comenta que o G é mudo, uma criança ri e pergunta: [como assim o G é mudo?] E seguem outros comentários [a palavra “complexo” é complexa]. Aqui as várias questões de ortografia iam sendo orientadas com explicações até de uma criança para outra, sem interferência da professora, que seguia [“Tem que dizer ao que o livro se propõe. Como podemos situar o leitor e dizer como surgiu essa ideia deste livro? Não surgiu do nada!]. Ela seguia apontando marcas de como a oralidade ia se transformando em um texto escrito, que evitamos ficar repetindo as palavras, [como que nós podemos contar isso de uma maneira?]. [No texto podemos colocar “e aí...”, “e aí...”, “e aí...”? Não, é inadequado, como podemos melhorar?]. Ao final o texto ficou assim:

NOSSO LIVRO DE ENIGMAS COMPLEXOS

Nós construímos um livro de enigmas, nos inspirando na história do troca-troca “A menina inteligente” do autor Ilan Brenman. Fizemos nossos próprios enigmas e também ilustramos em duplas. Convidamos vocês a lerem e duvidamos que vocês desvendem os complexos enigmas!!!



Fotos nº 4 e 5 – Capa e Apresentação do livro confeccionado pela turma (Dez/2018)

Depois do texto construído coletivamente no quadro, cada criança copiou no seu caderno meia-pauta e ilustrou como quis. Nessa roda não havia um eixo central focado no professor, elas conseguiam interagir para falar dessa produção. Enquanto elaboravam e construíam coletivamente falavam de suas compreensões sobre o objeto estudado, agora analisado, fazendo suas conexões com o que eles já sabiam, com o que já haviam lido, conseguiam reconstruir, construir significado. Nas falas apareciam relações com outras

áreas do conhecimento, como: [onde fica a Rússia? Em qual continente? O que é um continente?] Quando um aluno comentava sobre outro aspecto do livro, outro percebia aquilo que não tinha reparado antes, sozinho. Estabeleciam relações com a vida em casa com as famílias e na escola com os amigos e a professora.

Mostrar um modelo de como se dava a construção da escrita, com o registro simultâneo no quadro, foi uma estratégia que facilitou a demonstração de como é a orientação da nossa escrita, na nossa língua (que não é igual a do Japão, por exemplo), que se dá da esquerda para direita e de cima para baixo. As linhas eram marcadas no quadro (simulando as pautas do caderno) orientando que as letras deveriam caber ali naquele espaço, sem aglutinar, e a professora ia perguntando: [para que serve um ponto final? E a vírgula?] Ao final do texto eles usaram três exclamações [o que significava isso?], perguntava à professora. Não chegaram a usar o ponto de interrogação, mas comentou-se sobre ele. A turma ia percebendo a utilidade, a função da pontuação, sem isso ser imposto, como uma regra, como uma imposição para aquele momento. Esses foram os aspectos facilitadores observados para que fosse propício uma aprendizagem significativa. Desse modo, desmistificava-se que escrever não é um mistério, tem suas características.

Nestes dois últimos parágrafos, podemos observar que nesta atividade foram criadas condições para trocas e que nestas trocas houve “possibilidade de desenvolvimento”, ao que Zoia Prestes (2013) colaborou para nossa compreensão de um conceito de Vygotsky (2004): “Zona de Desenvolvimento Iminente”.

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VYGOTSKY, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2013, p.299)

Nas buscas pela palavra que, no português, com mais veracidade reforçasse a ideia de possibilidade contida no conceito, chegou-se ao termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*. Ou seja, de acordo com a citação apresentada, podemos afirmar que, ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de fazerem de forma autônoma. A

atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade. (PRESTES, 2013, p.299)

Vale dizer que essa zona criada por meio da atividade colaborativa precisa dialogar com o que a criança já sabe, precisa fazer sentido para ela, para então iniciar processo de desenvolvimento, que não é linear e não é igual para todos.

Em uma outra aula as crianças se dividiram em duplas, de acordo com os critérios já convencionados no grupo (quem trabalha bem junto com quem? Para que pensassem que são muito amigas, mas na hora da atividade se distraem muito, que pensassem: com quem trabalho melhor?) Foi sugerido que ELAS avaliassem suas habilidades, como: eu preciso de ajuda com isso e posso contribuir com aquilo e entre escrita e ilustração foram se escolhendo. Algumas duplas se formaram autonomamente e outras a professora sugeriu. Assim feito, começou a divisão de quem faria o que, um grupo fez a capa, outro fez ilustrações para a contracapa.

E, nesse dia, já com o caderno guardado, começaram nas duplas *a criar os seus enigmas*, elas mesmas corrigiam entre elas, tiravam dúvidas com outras duplas ao lado e, quando necessário, pediam ajuda para a professora ou para a estagiária que acompanhava a turma. Observávamos suas expressões e reações, como comentavam a história, também ouvimos as crianças para buscar compreender o ponto de vista delas. Além das conversas, seus desenhos e suas escritas serviram para documentar a análise, uma vez que expressavam os pensamentos das crianças diante da leitura literária. Percebemos como construía suas ideias, quais suas percepções e como alimentavam seu universo, que era ali construído, vivenciado, imaginado e desejado por elas.

A professora seguia, sempre provocando essas discussões, interações. Eles sabiam que o erro não era um problema, eles estavam em um processo de perceber que a dúvida fazia parte deste processo de desenvolvimento da aprendizagem e que eles estavam construindo. O que a professora fazia era mediar para que uma criança não sobressaísse sobre a outra, tinha esse cuidado para que uma mais autônoma não dominasse o processo e fosse fazendo, decidindo tudo sozinha, mas para que o fizessem de comum acordo. Trabalhar com pequenos grupos favoreceu a percepção dos movimentos das crianças em busca de uma solução, as interações delas e suas produções. Formaram-se onze duplas e o adulto ali era co-partícipe e não controlador, ditando *o que fazer e como fazer*. Veja o que aponta Luciana Ostetto (2008):

Apresentar desafios que não tem resposta única é algo distinto de oferecer “para fazer assim”, “para resultar nisso” que o professor determinou como produto final. (OSTETTO, 2008, 55)

Qual era a intenção da professora? Qual a intenção pedagógica havia por trás? Não era um fazer por fazer, era promover essa escrita à medida que buscassem a solução do enigma. E onde estava a literatura ali, que papel ocupava? O de inspiração e de fomento para a fantasia, a experimentação, a invenção, já que naquele momento não tinha uma resposta certa ou errada, fechada. A única exigência era imaginar a solução, pois não poderia ter pergunta sem resposta, afinal de contas, na história sempre tinha uma saída, a Menina Inteligente foi até o fim, mesmo quando pensavam que não havia mais como resolver o impasse. Desse dilema surgiram as seguintes questões:

Dupla	Enigma	Resposta
1	O que é que o unicórnio gosta de comer?	A comida é insetos e a sobremesa é grama com sorvete e calda de chocolate.
2	Quantos portais existem no mundo?	Um de fogo, um de água e um é tóxico.
3	Quantos aliens tem em Marte?	100 aliens.
4	Se os dinossauros existissem onde eles morariam?	Na praia.
5	Quantos monstros tem no mundo?	100. O meu preferido é o Venom.
6	Por que ninguém é perfeito ?	Porque ninguém sabe de tudo.
7	De onde vem os espíritos ?	Do cemitério.
8	Onde fica o mundo mágico ?	No Universo Maravilha.
9	Aonde a Iara mora?	Nós achamos que a Iara mora no fundo do rio.
10	Por que o bicho papão tem medo dos pais?	Porque tem medo que coloquem ele no museu.
11	Para onde os sonhos vão quando a gente sonha?	Vão para o Mundo dos Sonhos.

Percebe-se nitidamente em todas as duplas caminharam com muita liberdade por caminhos bem fantasiosos de sonhos, magia dos portais e mundo mágico, com seres míticos como unicórnio e a Iara e personagens que podem suscitar medo como os monstros, bicho papão e espíritos. Isso sem falar na afirmação da existência de aliens em Marte e o condicional na existência de dinossauros (*se os dinossauros existissem?*). Mesmo a dupla seis relativiza a perfeição. Ao percebermos as interações entre as crianças

vimos as aventuras pelo mundo do simbólico e as apropriações que cada uma fez a partir do livro, todas a convite da leitura literária. Esse movimento em torno do livro promoveu essas construções, os jogos simbólicos e as negociações de sentido, nessa circularidade entre o real e o imaginário. Ficou evidente que a escrita não é apenas um “objeto do conhecimento” escolar, mas disparadora de interação, assim como vimos nas duplas entre si e nas duplas entre a turma e professora, e nesse sentido Smolka (2012), uma importante referência no processo de alfabetização, nos ajuda a compreender melhor, com a seguinte afirmação:

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p.60)

O livro foi o ponto de partida, a porta de entrada, para a imaginação, para que estimulasse as ideias e a partir delas desenvolver o processo da escrita, mas em nenhum momento o livro/a história foi só pretexto, a literatura não deixou de ocupar o seu lugar enquanto arte. E como vimos com a autora acima, a própria escrita é disparadora, o foco não foi deslocado para a atividade em si, *os sujeitos foram considerados*, não tinha um “faz assim”, “olha é desse jeito”. A livre expressão das crianças foi oportunizada, como indicado subliminarmente por Ostetto (2008), no trecho que segue, ao discutir arte e criação na Educação Infantil.

Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega, os quais facilmente são encobertos por uma série de “encaminhamentos pedagógicos” costumeiros, centrados na realização da atividade e não naquele que a realiza. (OSTETTO, 2008, p.54)

Elegemos cinco enigmas para aprofundarmos a análise sobre o papel da literatura na escola. A seleção teve como critério a criação dos enigmas na relação com a leitura literária. Gostaríamos de explorar também as ilustrações que acompanharam os textos, assim como as da capa e da contracapa, mas a falta de tempo nos deteve:

*** 1 - Aonde a Iara mora? Nós achamos que a Iara mora no fundo do rio.** Esta dupla foi composta por uma menina e um menino - este é o já citado com traços de

autismo e que no início do ano interagia muito pouco com a turma e fazia comentários descontextualizados nas atividades, como por exemplo: estarmos conversamos sobre “fases da vida”, a professora fazer uma pergunta e ter como resposta uma situação de um personagem de desenho animado (Bob Esponja) ou super-herói (homem aranha) sem nenhuma relação aparente, por mais que buscássemos conexões. Mas que chegou neste momento estabelecendo relação com o que já havia lido do folclore e foi capaz de afirmar que Iara mora no rio. Ao refletirmos sobre a escrita do enigma e condição do menino, observamos que por mais que ele tivesse uma maior necessidade de um campo real e menos metafórico que a menina (que muito colaborou com ele durante todo o ano), este menino, ali, já conseguia avançar. E, por mais que fosse fabuloso e fantástico, para ele “era real” *ali no folclore* que a Iara - e todo mundo sabe disso – mora no rio. Novamente aparece o “*é e não é ao mesmo tempo*” que Reyes (2010) nos trouxe. E na vida, muitas vezes, também é assim, há uma complexidade da qual não podemos evitar, nos eximir. Pode ser que um dia ao visitar um rio ele queira encontrar a Iara, procure por ela, o que significa que ele embarcou de fato na ideia. Ficamos muito felizes porque ele acompanhou a questão do enigma e estava saindo de um concreto caminhando para uma abstração. Então o quanto mais ele se aproximava da fabulação, mais perto estava do nosso objetivo. O que é interessante de se pensar, pois Reyes (2010) fala dessa “casa imaginária” como refúgio, lugar de conforto, fala também de uma certa regularidade, que aos poucos *se descobre os truques dela*, que tem um caminho, vira aqui, ali e pum ... Está na hora de sair daquele “*Colorin Colorado*”, que corresponde ao nosso “*entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra*”. E já estamos fora, outra vez no mundo. E foi assim para esse menino, que aos poucos ia descobrindo os *truques* da literatura que se abria justo à essa possibilidade do Mundo Fantástico, o da fabulação.

* 2 - ***Se os dinossauros existissem onde eles morariam? Na praia.*** Mais uma dupla: menino e menina. Nota-se que o enigma é o abismo da dúvida, eles duvidaram da existência dos dinossauros e embora sem convicção, neste jogo simbólico ali posto, eles tiveram que atribuir/negociar algum sentido. Foram impelidos a criar, na busca de uma solução para imaginação deles, pois dada a dimensão, o tamanho dos animais, chegaram à conclusão que o único lugar grande o suficiente e que caberia um dinossauro hoje em dia seria na praia. [*Se eles existissem hoje com tanto prédio, onde é que eles caberiam?*].

[Teria que ser num deserto], um disse. [Mas o que eles comeriam no deserto?], ambos se questionaram. E uma terceira criança, ao ouvir os dois, afirmou: [E aqui no Brasil nem tem deserto]. No meio à essa interdiscursividade, uma outra criança se colocou e falou de sua experiência na Paraíba, que havia um parque lá (na verdade há um sítio paleontológico – a criança não usou essa expressão, nós que situamos aqui), que ela já o tinha visitado e que lá tinha “provas” de que um dinossauro existiu “de verdade”. Seguiram negociando sentidos, falaram até do Godzilla, que sai da água, como “monstro do mar” e o outro corrigiu: [um dinossauro do mar]. Foi nesse espaço, a partir desses enunciados, que pudemos constatar que o que estava ali em jogo nunca foi querer saber quem era a personagem principal ou a moral da história, e que embora a literatura estivesse no contexto escolar, inserida em um processo de alfabetização, estava presente para compor e não com papel didatizante. A literatura abre diálogos ao viabilizar esse trânsito entre o real e o imaginário e acolhe as experiências infantis, a literatura não é lugar da precisão, do absoluto, do certo e do errado, mas espaço da dúvida, do algo a mais escondido nas brechas, nas metáforas, que permitem muitas interpretações.

*** 3 - De onde vêm os espíritos? Do cemitério.** Esta era uma dupla de meninos, e percebemos na ilustração deles fantasminhas e até uma lápide. Apesar da morte ser considerado um tema difícil, as crianças se utilizam da literatura para nomear na linguagem aquilo que os adultos, muitas vezes, se negam a dizer-lhes ou o fazem acreditando que elas não estão ouvindo e/ou não se darão conta do que está acontecendo. Não temos como inferir que situação pode ter levado a dupla a criar esse enigma, mas é fato que fazem uso da linguagem, pedem palavras e linguagens para significar o mundo, dar sentido “nessa grande bolsa de palavras da literatura universal” (REYES, 2013, p.66) e, quiçá, ressignificar a própria história diante da morte.

*** 4 – Por que ninguém é perfeito? Porque ninguém sabe tudo.** Este foi feito por outra dupla menino e menina, que no último trimestre do ano já estava alfabética, portanto com mais autonomia. Eles estavam em conflito sobre quem faria qual parte, considerando as habilidades de cada um, e ainda nem tinham definido o enigma deles até então. Durante a discussão perceberam que na verdade “ninguém sabe tudo”, deram-se conta de suas (nossas) incompletudes, nossas imperfeições: [é impossível saber tudo!]. Ali naquele

processo de alfabetização, a leitura e a escrita das palavras se davam para dizer o mundo. Vimos uma escrita crítica e profunda dita pela experiência de crianças de 6 anos. O que possibilitou essa escrita? A organização de situações que fossem significativas para aquelas crianças propiciou esse movimento de diálogo entre toda a turma. Somada à presença da literatura que permitiu questionar a realidade (como a Menina Inteligente fez), as suas vivências, seus valores e atitudes. Lidaram com o conhecimento de modo igualmente significativo, demonstrando a visão de mundo e do humano daquela dupla. O pensamento freiriano nos saltou aos olhos nesta produção, destacamos algumas citações que evidenciam nosso pensamento.

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. (FREIRE apud GADOTTI, 1997)

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes. (FREIRE, 1987, p.68)

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1975, p.66)

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa **experiência criativa** em torno da compreensão. (FREIRE, 2001, grifo nosso)

*** 5 – Para onde vão os sonhos quando a gente sonha? Vão para o mundo dos sonhos.** Mais uma dupla menino e menina viajou por um caminho sem nenhum compromisso com a realidade, tiraram totalmente os pés do chão. Havia uma pausa, uma suspensão, um tempo para o imaginário e o subjetivo, o do inconsciente. As crianças fazem isso muito bem, nos surpreendem sempre, nos desequilibram, nos sacodem pelos ombros, sem nenhum freio ou censura e, neste caso, nos deixaram também sem chão. E para desvendarmos este enigma buscamos diálogo com Queirós (2019) que nos apontou que as crianças estão certíssimas: os sonhos, quando sonhamos, vão sim para o mundo dos sonhos porque a “literatura é a linguagem do imaginário”, portanto possível. Mas não

nos apontou sem antes nos desafiar, como fez a Menina Inteligente com o Czar, o autor nos devolveu dois enigmas:

será que existe verdade mais definitiva do que a do imaginário? Existe liberdade maior do que a que resiste à imaginação? Por ser assim, a literatura é a linguagem do *possível*. (QUEIRÓS, 2009, p.116)

Ao garantir esses espaços de troca, de fala, que precederam à escrita, a professora oportunizou àquelas crianças que se expressassem com liberdade, de forma lúdica. “É a ocupação desses espaços pela atividade da criança que dá a ela o estatuto de criança leitora e escritora”, afirma Smolka (2012). A autora problematiza que as escolas, em geral, só têm acreditado/aceitado ser possível que as crianças ocupem esses lugares depois de **já** (grifo da autora) serem consideradas leitoras e escritoras, diferentemente do que observamos como prática nesta escola.

E o que *é* ser leitora e escritora “na escola”? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido *é* a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa. (SMOLKA, 2012, p.128, grifos da autora)

A proposta, durante todo o percurso dessa produção, era sempre abrir espaços de trocas, nesse momento estávamos ali apenas para, ao provocar aqueles sujeitos, (i) promover interlocução entre as crianças, (ii) catalisar suas opiniões e (iii) articular as ideias delas. Buscou-se a ludicidade para facilitar o processo criativo, como motivação – motivar a ação – para formar o leitor e, também, o escritor.

4 - Considerações finais

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são os elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. [...] Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. (QUEIRÓS, 2019, p.125)

Para pensarmos *o papel da literatura na escola*, fazemos um convite a pensarmos que a escola faz parte da sociedade, está inserida nesta, e sendo a escola espaço de grande circulação das crianças, entendemos como Queirós (2019), ser indispensável nela a presença da literatura por seus elementos fundantes coincidirem justamente com os da

infância. Se pensarmos ainda a escola como democrática, com objetivo de fazer com que o sujeito se inclua num lugar que é sociedade e linguagem, a sua função, portanto, “seria de deixar o sujeito *se significar*” afirma Queirós (2019, p.118), criando espaços de trocas, espaço de “informação da história do homem, enquanto também não ignora a capacidade do sujeito de alterar e modificar a realidade dada”.

Ao objetivarmos *analisar e compreender o papel da literatura no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na transição da educação infantil para o primeiro ano* o que pudemos observar foi que a presença da literatura contribuiu para a formação lúdica no processo da leitura e escrita daquelas crianças, que também aprenderam que tem uma forma de falar que é diferente de quando está escrito. E que a construção da aprendizagem no desenvolvimento do trabalho foi contextualizada, inserida em um projeto dinâmico e compartilhado, que se materializou para este grupo e ganhou vida, elas chegaram a ler para a outra turma de 1º ano. Culminou no lançamento do livro na Mostra Pedagógica do final do ano, onde receberam seus familiares e amigos. Cada aluno ganhou um “exemplar” (cópia do livro) e o original passou a constar como acervo na Biblioteca, ou seja, poderiam voltar a “visitá-lo” no ano seguinte, ou quem sabe mais tarde quando já estivessem lá no quinto ano? A ideia de poder olhar para trás e (re)ver aquela construção tinha um sabor agradável, muito especial. Elas ficaram muito orgulhosas de ocuparem esse lugar de autoras “escritoras”.

Embora não seja exatamente o objeto deste trabalho, uma vez que as análises se deram mais no trabalho com a literatura em sala de aula, podemos afirmar que é fundante a garantia de um local próprio e privilegiado, como neste caso foi o da Biblioteca. Vimos a importância da frequência neste espaço para o desenvolvimento do leitor, que pôde escolher seus textos porque foi apresentado a um leque variado, como já citamos, tudo isso é aprendido. Assim como poder manusear autonomamente o acervo na busca de seu autor ou tema preferido, por exemplo, porque era classificado e organizado no espaço, com diversidade de gêneros literários, tipos de textos, projetos gráficos, porque era assegurada a bibliodiversidade. Embora os livros “passeassem” pela escola, *sabiam reconhecer e valorizar aquele espaço como referência*, de guarda e encontro com os livros e, acima de tudo, de construção de sentidos. Pois se considerarmos que a música é na Sala de música, se artes é na sala de artes (ateliê) e a educação física e as práticas

corporais são na quadra, defendemos que haja um espaço garantido na escola que sirva de referência para organização do acervo.

O que observamos foi muito além de uma ampliação do vocabulário, houve desenvolvimento na forma de expressão oral sim, se articulavam melhor para exprimirem suas ideias. Mas a produção de sentidos após a leitura literária, a capacidade de ressignificar situações, de imaginar, de criar a partir do que ouviu/leu, são aprendizagens que não se mensuram, são de natureza mais ampla e complexa. Para Britto (2005b, p.17) “a medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, é que ela encontrará sentido no escrito [...]”.

E essas crianças não só encontraram total sentido nos seus escritos, como houve também uma valorização do objeto livro, o que aguçou ainda mais o interesse nas práticas de letramento literário, pois eles se envolveram no mundo da imaginação e sabiam exatamente onde ficava esse portal: no livro!

Como é que a literatura impactou no processo de aprendizagem dessas crianças que estavam nessa transição, saídas de educação infantil e ingressando no primeiro ano? Elas produziram em uma situação real, objetivando a produção do livro, que embora circunscrito naquele microcosmo que era a escola, fazia todo sentido para elas. Seus imaginários foram provocados. Observou-se que a literatura, por sua natureza dialógica, não estava ali presente como pretexto para atividades que obedecessem às regras do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de codificação e de decodificação, mas para mobilizar sentidos, caminhou em busca de uma aprendizagem significativa para elas.

Notamos que a continuidade aos projetos também foi fundamental, pois todo o trabalho consolidado na educação infantil reverberou de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças nessa transição, isto é, as práticas de leitura presentes na escola desde a educação infantil contribuíram para formar essas crianças como leitoras de literatura. Ficou evidente que foi promovido nesta escola o “letramento literário” do qual se reporta (COSSON, 2011, p.106)

o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. (COSSON, 2011, p.106)

Sobressaiu neste estudo é que *o papel que a literatura desempenha na escola* passa pela concepção de leitor/ouvinte, que por sua vez passa pela concepção de infância que a instituição tem e carrega consigo no seu fazer pedagógico, ao envolver ou não seus profissionais como um todo. Percebemos também que dependerá de cada profissional, caso a escola não se posicione, no seu miúdo, no seu fazer diário, nas brechas do seu cotidiano, com seu olhar aguçado e com sua escuta atenta, é quem terá maior sensibilidade para mediar (n)esse mundo simbólico da cultura, para atuar com a literatura do modo como a concebemos. Mas fica o registro, o relato desta experiência, que esperamos que possa contribuir de alguma forma para olhares futuros. Precisamos afirmar que não há certo ou errado, são visões diferentes, uma vez que não podemos impor nosso ponto de vista. Nem mesmo responsabilizamos os professores, reconhecemos que é preciso políticas públicas para garantir fomento à leitura, para compra do livro e para formação de professores. Ressaltamos a importância da formação de professores como mediadores de leitura literária, justo por serem estes que os que assumem a mediação da leitura. E apontamos questões para futuras reflexões: de que modo formar o professor como mediador? Como garantir que este profissional tenha acesso ao livro de literatura para crianças? E trazemos um chamado de atenção de Oliveira (2010) em relação à mediação e, por isso, não deixamos de apontar.

Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2010, p.52)

Toda a comunidade escolar pode estar envolvida, a escola pode trazer as famílias como parceiras neste processo do letramento literário. Ao promover esse vínculo *literatura infantil e família* propicia que a criança se coloque também como leitora, para sentir prazer em ler para o outro, ela pode querer contar uma história em casa que ouviu/leu na escola, por que não? Como elas se sentem potentes, importantes por isso.

Ao buscarmos compreender o *papel da literatura na escola* concluímos que, antes de tudo, a sua presença precisa ser garantida. Os professores e as crianças precisam ter acesso ao livro (o que nesta escola estava garantido). Primeiro por ser o principal, talvez o único, espaço de contato de muitas crianças com o livro, com a leitura literária. E segundo, pelo exposto no relato, por verificamos a importância da literatura na formação

do humano, que por sua natureza dialógica presume o encontro, se abre como possibilidade para a relação com o outro. Seja o outro uma outra pessoa neste encontro mediado pelo livro, como no “triângulo amoroso”, assim nomeado por Reyes (2010), seja o outro o próprio objeto livro em sua inteireza, pois um livro aberto é sempre um convite ao diálogo.

Portanto, a literatura nos humaniza, “a humanidade se constitui na e pela linguagem” (Gouvea, 2007, p.111) e “é na linguagem que a criança se faz sujeito” (Gouvea, 2007, p.115), veja como Candido (1995, p.243) a defende: “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. A literatura mobiliza o imaginário – tudo o que temos hoje como construção humana foi antes imaginação, ideia - e se abre à apreciação estética e ao conhecimento de si e do mundo, portanto *não pode ser negligenciada a forma como ela é apresentada nas escolas*.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDRADE, C. D. A. **A educação do ser poético**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.61, nº140, out/dez 1976, p.593-594.
- ARENA, P.R. **Complexidade narrativa em *once upon a time*: análise das personagens Emma e Regina**. Monografia Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda - UFRS/Porto Alegre, 2016.
- ARIÈS, P. (1978) **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BENJAMIN, W. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2015.
- BOJUNGA, L. **O sofá estampado**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2> Acesso em: 15/10/2020.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In.: Vários Escritos. 3a edição, São Paulo, Duas Cidades, 1995, pp. 235-263.
- CARROLL, L. **Alice no país das Maravilhas**. (tradução de Sarah Bento Pereira). 1ª ed. São Paulo: Editora Pandorga. 2019.
- CASTRO, L.R. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7 Letras. 2013.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 1997.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011
- DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- Declaração dos Direitos das Crianças**, pela Liga das Nações. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em 30 de janeiro de 2020.
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.
- FERNANDES, F. **As Trocinhas do Bom Retiro Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 1a edição 1961. 2a edição reduzida. Petrópolis, Vozes 1979, p. 153-258
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMAN, A. **Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança?** Entrevista ao site Luneta, concedida a Renata Penzani, publicada em

19/02/2019. Disponível em <<https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>> Acesso em 15/10/2020.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**, tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002

GOUVEA, M. A. **Criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. Em: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). *Literatura: saberes em movimento* (pp. 111-136). Belo Horizonte: Autêntica. 2007

KOHAN, W. O. **Infância e educação em Platão**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.11-26. ISSN 1678-4634.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, Marcos Cêzar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1997

MARCHI, R. C. e SARMENTO, M.J. **Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o ensino*, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

Disponível em:

<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_literatura_infantil_capa.pdf> Acesso em 15/10/1972.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo**. SME/Florianópolis. 2008. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2014/23_09_01_Diretrizes_curriculares_de_Florianopolis_54-76.pdf> Acesso em: Novembro/2020.

PARREIRAS, N. **O brinqueado na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta, 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. *Revista De Educação Pública*, 22, n.49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

QUEIRÓS, B. C. de; Abreu, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

REYES, Y. **A casa imaginária**. *Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RICHE, R.M.C. **Da realidade à ficção: o amor proibido de Pedro e Inês**. *Leitura em Revista, Periódico L.E.R. - ILer/PUC-Rio - RJ-Brasil*, N. 15/ DEZ 2019 ISSN 2179-2801, p. 101-116.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**, In.: *Coleção Educadores*, MEC-Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, Recife/PE, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>> Acesso em 15/10/1972.

SANDRONI, L. **De Lobato à década de 1970**. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SARMENTO, M. J. (2004). **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: M. J. Sarmento, e A. B. Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto: Edições Asa, 9-34. Disponível em: <<https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultural-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf>> Acesso em 15/10/2020.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** De (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção de Ciências Sociais da Educação).

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm> Acesso em 15/10/2020.

Referências dos livros do “Troca-Troca” literatura infantil

- Strega Nona - A Avó Feiticeira (Tomie De Paola, Gian Calvi - Global - 2007)
- Obax (André Neves - Brinque-Book - 2010)
- O baú de histórias (Gail E. Haley – Global - 2005)
- O pote vazio (Demi - Martins Fontes - 2000)
- A árvore que canta, o pássaro que fala e a fonte que rejuvenesce (Maté - Brinque-Book - 2013)
- O nascimento dos Andes e outras lendas pré-colombianas (Eraldo Miranda - Mundo Mirim - 2010)